

FUNDACIÓN "SER Y SABER"

SEGUNDO COLOQUIO INTERNACIONAL

FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL

Y

EDUCACIÓN

(16, 17 y 18 de agosto de 1981)

Depalma

144.1
JOF
1983

FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL Y EDUCACIÓN

32.146
FUNDACIÓN "SER Y SABER"

SEGUNDO COLOQUIO INTERNACIONAL

FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL

Y

EDUCACIÓN

(16, 17 y 18 de agosto de 1981)



EDICIONES *Depalma* BUENOS AIRES

1983

ISBN 950-14-0139-1



EDICIONES *Depalma* BUENOS AIRES

Talcahuano 494

*Hecho el depósito que establece la ley 11.723. Derechos reservados.
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina.*

1:37

061.3:1

1 (QUILES, ISMAEL)



PRESENTACIÓN

Un grupo de profesores y amigos del R.P. Dr. Ismael Quiles S.J. decidieron crear una Fundación para promover el estudio y difusión de sus obras. La Fundación quedó constituida el 31 de julio, festividad de San Ignacio de Loyola, de 1979. Se resolvió denominarla "Ser y Saber".

Su espíritu y objetivos quedaron expresados en el art. 2 de su Estatuto:

"Considerando:

"a) que la filosofía in-sistencial del R.P. Ismael Quiles S.J. expresa una concepción integral del ser del hombre, la cual es concorde con las auténticas experiencias y expresiones de la naturaleza humana;

"b) que aclara su esencia y dignidad de persona, coincidente con la filosofía cristiana, con una misión individual, social y trascendente recibida de Dios;

"c) y que, en consecuencia, puede aportar un particular esclarecimiento a los problemas individuales y sociales del mundo contemporáneo.

"Los propósitos de la Fundación son los siguientes:

"1) En general: promover las investigaciones sobre la filosofía in-sistencial del R.P. Ismael Quiles S.J. y difundir sus obras, por todos los medios apropiados.

"2) En especial: trabajar por la publicación de sus *Obras completas*, y en toda clase de ediciones que puedan contribuir al mayor esclarecimiento y difusión de su pensamiento; otorgar premios, becas y distinciones con el mismo objeto; organizar cursos, conferencias, coloquios, congresos y promover toda clase de iniciativas que concurren a los fines antedichos, en el país y en el extranjero".

1 (QUILES, ISMAEL).09

FUNDACIÓN "SER Y SABER"

(Personería jurídica en trámite)

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Presidenta: María Mercedes Terrén.

Vicepresidente: Publio Ferro.

Secretaria: Sara Wainer de Victoriano.

Tesorero: Vicente José Victoriano.

Vocales: María Delia Terrén de Ferro.

Ricardo Costantino.

Arturo Prins.

Javier Ferro.

LA FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL

El P. Ismael Quiles S.J. ha venido trabajando en la filosofía in-sistencial desde 1949. En octubre de ese año presentó su comunicación al Primer Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en Mendoza (Argentina).

Desde entonces ha desarrollado su intuición central de la "in-sistencia", como esencia del hombre, en varios trabajos. Los principales son:

Más allá del existencialismo.

Das Wesen des Menschen.

Tres lecciones de metafísica in-sistencial.

Pero en otros trabajos, como *La persona humana*, *Libertad y cultura*, *Persona y sociedad hoy*, así como en diversos artículos y ponencias a congresos, ha ampliado últimamente la teoría y su aplicación a diversos aspectos del hombre.



SEGUNDO COLOQUIO INTERNACIONAL

La Fundación "Ser y Saber" ha resuelto promover, como una de sus actividades de mayor importancia, la realización de coloquios internacionales sobre la filosofía in-sistencial.

El Primer Coloquio Internacional tuvo lugar los días 14, 15 y 16 de agosto de 1979 en Buenos Aires, sobre el tema "Antropología filosófica in-sistencial". Participó un grupo selecto de estudiosos de España, Francia (Unesco), Italia, Méjico, Brasil y Uruguay, y varios de la Argentina. Sus ponencias forman un conjunto de trabajos que muestran en varios aspectos la fecundidad de la filosofía in-sistencial y las posibilidades de ulteriores investigaciones. *Ediciones Depalma* publicó en un volumen esta colección de trabajos sobre el tema *Antropología filosófica in-sistencial* (Bs. As., 1981, 382 páginas).

En setiembre de 1981 se realizó el Segundo Coloquio Internacional, dedicado al tema de la "Educación", con el fin de estudiar el aporte de la filosofía in-sistencial para iluminar los problemas educativos.

Sabido es que la educación es uno de los temas de más urgente estudio y aplicación en la encrucijada de múltiple crisis de nuestra era.

En este Segundo Coloquio Internacional han participado especialistas en filosofía y educación de Alemania, Chile, España, Italia, Méjico, Uruguay y un grupo de argentinos. El presente volumen recoge todas las ponencias presentadas, que confirman una vez más el valor de la filosofía in-sistencial. Interesa en particular a los filósofos de la educación y a quienes estén comprometidos en educar, ante todo, al "hombre", fin esencial de toda educación.

ÍNDICE

<i>La acción educativa para ser más y la filosofía in-sistencial.</i> Palabras de apertura, por la prof. MARÍA MERCEDES TERRÉN, presidenta de la Fundación "Ser y Saber" y rectora de la Universidad del Salvador	XIII
<i>El movimiento ex-in-sistencial del ser como fundamento de los medios de educación.</i> Por el prof. HEINRICH BECK, prof. de la Universidad de Bamberg (Alemania Federal)	1
<i>Filosofía in-sistencial y modelo matético en una teoría de la enseñanza.</i> Por el prof. RICARDO BRUERA, director del Inst. Rosario de Invest. en Ciencias de la Educación (Irice), Universidad de Rosario y Conicet. Presidente de la Comisión Asesora de Educación (Conicet)	25
<i>La relación dialógica en la filosofía in-sistencial.</i> Por la prof. AGUSTINA SCHROEDER DE CASTELLI, Universidad del Uruguay	41
<i>Persona humana y comunicación docente.</i> Por el prof. Dr. ALBERTO CATURELLI, prof. de la Univ. Nacional de Córdoba, director de la revista "Filosofar Cristiano", Córdoba, Argentina	25
<i>Validez del conocimiento no científico en una pedagogía personalista in-sistencial.</i> Por el prof. CONRADO DE LUCIA. Bahía Blanca (Argentina)	69
<i>Filosofia esistenziale e implicanze pedagogico-didattiche nell'ambito della comunicazione.</i> Por la prof. GABRIELLA DI RAIMONDO GIANI, prof. de Didáctica en la Univ. María Santísima Asunta (Roma). Miembro del Consejo Nacional de Instrucción Pública (Italia)	83

- La filosofía in-sistencial como fundamento del proceso educativo.* Por la prof. MARÍA DELIA TERRÉN DE FERRO, prof. de la Univ. del Salvador y de la Univ. de Buenos Aires. Investigadora de Ilicoo (Conicet y Univ. del Salvador) ... 103
- Escuelas platónicas de filosofía y filosofía de la educación in-sistencial.* Por el Dr. FRANCISCO GARCÍA BAZÁN, prof. de la Escuela de Estudios Orientales de la Univ. del Salvador. Investigador del Ilicoo (Conicet y Univ. del Salvador) 117
- Filosofía in-sistencial y educación para la comprensión internacional y para la catolicidad.* Por el prof. WALTER GARDINI, prof. de la Escuela de Estudios Orientales de la Univ. del Salvador. Investigador del Ilicoo (Conicet y Univ. del Salvador) 141
- Posibilidades metafísicas y educativas de la antropología filosófica in-sistencial.* Por la prof. SARA LÓPEZ ESCALONA, prof. de la Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile 159
- La filosofía in-sistencial fundamento de la educación personalizada.* Por el Dr. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, director del Departamento de Pedagogía Sistemática, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España 173
- Una relectura del "Pedagogo" de Clemente Alejandrino.* Por el prof. Dr. JOSÉ PABLO MARTÍN, prof. de la Universidad del Salvador. Investigador de Ilicoo (Univ. del Salvador y Conicet) 195
- La educación como interioridad expresiva* (Un tema que desarrolla algunos sentidos profundos del in-sistencialismo, poniéndolos en correspondencia con la tradición de la doctrina neoplatónica de la "contemplación creadora"). Por el prof. PIETRO PRINI, prof. de la Universidad de Roma, director de "Giornale di Metafisica" (Nova Serie), Roma, Italia 211
- In-sistencia y educación.* Por el Dr. ISMAEL QUILES S. J., director de la Escuela de Estudios Orientales de la Univ. del Salvador, director de Ilicoo (Conicet y Univ. del Salvador) 219

X
11 (Quiles)

PALABRAS DE APERTURA:

LA FILOSOFÍA INSISTENCIAL Y LA ACCIÓN EDUCATIVA PARA SER MÁS

Educación para ser más: ¿qué significa educar para ser más? Alcanzar el fin último de la educación; todos los demás objetivos, métodos, técnicas y experiencias le están subordinados.

¿Qué quiere decir ser más? Somos por nuestra característica o esencia seres capaces de crecer como tales, en esto somos como los vegetales y animales. Pero nuestro ser más tiene una característica diferencial: somos espíritus encarnados, inteligencia y libertad en materia o, como veremos después, insistencias encarnadas. Por ello y con ello el ser más es conciente, o sea, está en gran parte en nuestras manos. El hombre puede dirigir y debe dirigir su crecimiento o su perfeccionamiento en todas las dimensiones de su ser. Ser más hombre es ser más su ser, su sí mismo. Ésa es la aspiración del ser del hombre. Su frustración es detenerse o descender en la línea de su ser. Su ideal, su plenitud, es ascender, es ser más.

TRASCENDENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA SER MÁS

La educación, toda educación, es un interjuego entre autoeducación y heteroeducación, y tiene como razón de

ser la búsqueda del auto e intercrecimiento, del educador y del educando para ser más. El primero, por el solo hecho de buscar la promoción del otro, por estar al servicio de la educación del otro como prójimo, por sólo ello ya acrecienta su propio ser. ¿Qué mejor ayuda puede recibir el educando que ser más? Cuando se crece en el ser, todas las múltiples facetas del hombre se integran, ordenan, conciertan, y se iluminan. La educación para ser más, da unidad a toda la acción educativa.

APORTES DE LA FILOSOFÍA INSISTENCIAL

1. Nos sitúa en la esencia del ser del hombre. Tal vez sea el aporte más rico y decisivo. Porque cuando no nos situamos con claridad en la esencia del ser del hombre, ¿cómo podemos buscar ser más?

2. Insistencia como *método*. La filosofía insistencial al perfeccionar el método para el conocimiento de la interioridad, nos ayuda a acrecentar el hábito de la comunicación desde la interioridad, tanto en el educando como en el educador.

3. Por ser interioridad o insistencia brinda la mejor posibilidad de relación con la exterioridad. Sin insistencia no hay verdadera autorrealización en la interrelación con los otros seres.

La interioridad es la condición de la posibilidad metafísica del descubrimiento y auténtica relación con la exterioridad.

4. Sin el fundamento de la insistencia no pueden tener sentido los valores, la educación para ellos y la vida moral.

En primer lugar, sólo desde el estar en sí se puede conocer lo que es valioso o desvalioso para nuestro ser,

El elegir se hace desde el en sí y de tal manera que el ser mismo se compromete para ser más o para ser menos ser. La elección del valor integra, enriquece, aumenta mi ser. La del desvalor lo desintegra, empobrece y disminuye.

Ahora bien, cuando el valor es más noble y valioso, el ser tanto más se enriquece. Por eso el ser interior crece más ónticamente al elegir los valores morales. Por cuanto es en esta elección en la que desde sí decide ser más como ser humano. De aquí que cuando se trata del valor supremo, el religioso, es decir, la autosituación del hombre ante Dios, es cuando la interioridad, el ser interior se juega todo en plenitud y se realiza integrando todos los otros valores. O en el caso contrario, todos pierden su sentido, el sistema de valores se desintegra y el ser del hombre se derrumba.

MARÍA MERCEDES TERRÉN.

Presidenta

Fundación "Ser y Saber"



EL MOVIMIENTO IN-EX-SISTENCIAL DEL SER COMO FUNDAMENTO DE LOS MEDIOS EDUCATIVOS

HEINRICH BECK.

La "filosofía de la existencia" (p. ej., Sören Kierkegaard, Karl Jaspers, Martin Heidegger y Jean Paul Sartre) es un fenómeno de la época de la cultura tecnificada, en la cual el hombre mira primeramente la realidad con respecto a sus "funciones" y con la intención de dominarlas. Esta filosofía expresa la angustia existencial que resulta de tal intención. El hombre es interpretado como un puro movimiento de ex-sistencia, lo cual significa: el ser sale de sí mismo de tal manera, que se halla totalmente desarraigado y fuera de sí mismo. Contradiciendo a este extremismo, la "filosofía de la insistencia" (Ismael Quiles¹) se mantiene en la in-sistencia del ente como fundamento de cada existencia: cada autoexpresión, alienación y extrañación del ente supone su subsistencia e insistencia; un ser y movimiento fuera de sí mismo supone un ser dentro de sí mismo; si no, no sería un ser, que pudiera existir fuera de sí mismo. Por eso, cada ente tiene su subsistencia y firmeza fundamentalmente en su ser y dentro de sí mismo,

¹ Ver: I. Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial*, Buenos Aires, 1978.

según la frase de Santo Tomás: "El ser es algo fijo y estable en el ente" (Gent., I, c. 20). La filosofía de la insistencia, frente al dinamismo del extrañamiento en nuestro tiempo, llama a retornar a la firmeza de la interioridad del ser, en la cual se encuentran orden, sentido y medida, y la que responde a la provocación y necesidad de nuestro tiempo.

Pero, la filosofía de la "insistencia" no debe ser entendida como un pensamiento, según el cual el ser se comporta como algo estático-rígido; sino que aceptando sintéticamente la verdad parcial de la filosofía de la existencia, el ser ha de considerarse como un movimiento fijo y estable, radicado en su carácter como acto, y que conduce hacia la perspectiva de una "Analogía de la Trinidad Divina": el ser ni es inmóvil y cerrado en sí mismo, ni es un movimiento desarraigado, sino un movimiento circular (o espiral) que va fuera de sí mismo y retorna a sí mismo². En este sentido intentamos formular una "filosofía de la in-ex-in-sistencia".

En la primera parte esquematizaremos una fundamentación ontológica-antropológica que se relaciona con el entendimiento moderno funcional-técnico del mundo y con la filosofía correspondiente de la ex-sistencia, intentando superar su extremismo unilateral y su falta de fundamento metafísico, según Santo Tomás de Aquino. En la segunda parte esta perspectiva básica va a concretizarse y mostrarse

² Ver: H. Beck, *Analogia trinitatis. Una llave para problemas estructurales del mundo del hoy*, en *La filosofía del cristiano, hoy*, vol. IV, Córdoba, 1982; es una comunicación leída en el 1º Congreso Mundial de la Filosofía Cristiana, octubre de 1979, en Córdoba/Argentina; una versión alemana modificada y aumentada de esta comunicación en "SJPh", XXV (1980). Del autor: *El ser como acto. Continuación especulativa de la doctrina de Santo Tomás de Aquino sobre el ser, inspirada en el principio dialéctico de Hegel*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1968 (= traducción española; título original alemán: *Der Akt-Charakter des Seins. Eine spekulative Weiterführung der Seinslehre Thomas von Aquins aus einer Anregung durch das dialektische Prinzip Hegels*, München, 1965).

en su fecundidad en virtud de una fundamentación de los medios educativos.

Parte primera:

La tarea de formación de una antropología ontológica de ex-in-sistencia.

I, 1. *La alternativa.*

La discusión filosófica de hoy aparece ampliamente caracterizada por la pugna de una moderna concepción "dinámica" del hombre y de la realidad contra la tradicional ontología de esencia³, caracterizada como "estática". La imagen estática del mundo heredada de la antigüedad y de la edad media, así se dice, concibe al hombre y las cosas como una estructura de esencialidades estáticas o de sustancias, las que se fundan en las ideas divinas eternas y por eso son absolutamente inmutables en su contenido. Enfrente a esto las ciencias naturales modernas, como también la psicología y la sociología, obligan a considerar a la realidad como un conglomerado de meras funciones, que cambia y se desarrolla ininterrumpidamente. Estas funciones pueden todas en principio ser tomadas por la técnica y cambiadas en su funcionamiento y estructura en vista de los fines libremente puestos por el hombre. Esto sucede, por ejemplo, en la transformación de energía en la físicoquimotecnia, en la transformación de

³ Que esta alternativa empero está muy simplificada y en qué medida ya en Aristóteles hay una comprensión enteramente dinámica de la realidad, lo muestra, p. ej.: J. Stallmach, *Dynamis und Energeia. Untersuchungen am Werk Aristoteles zur Problemgeschichte von Möglichkeit und Wirklichkeit*, Meisenheim, 1959; F. Kaulbach, *Der philosophische Begriff der Bewegung. Studien zu Aristoteles, Leibniz und Kant*, Köln, 1965; G. Martin, *Allgemeine Metaphysik*, Berlin, 1965; B. Lakebrink, *Klassische Metaphysik*, Freiburg, 1967.

la estructura de la herencia y manipulación de la evolución en la biotécnica (véase, p. ej., los sensacionales experimentos de Petruzzi/Bologna con embriones humanos), en el psicoanálisis y la psicósíntesis, en la psicotecnia, como también en la manipulación de tendencias y necesidades mediante la economía y la política en la sociotécnica. En esta imagen del mundo ya no hay más lugar para esencialidades inmutables o para sustancias afincadas como fundamento del cambio. A esto corresponde una concepción nominalista y conceptualista del conocimiento según la cual nuestros conceptos no son expresión de una profundidad esencial de las cosas percibida espiritualmente, sino simplemente el intento de apoderarse intelectualmente de los fenómenos según principios ordenadores de los fenómenos desde el punto de vista de la economía del pensar ⁴.

Sin embargo, en este asunto muchos le conceden al hombre que él no debe ser determinado y concebido desde fuera, sino que él mismo tiene primeramente que determinarse y concebirse. Sobre la base de la moderna comprensión dinámica y funcionalista de la realidad esto no puede significar que el hombre represente un ser que reposa y está en sí mismo, sino que representa un movimiento que en todas sus acciones sale de sí mismo y se comunica a otro. Se manifiesta entonces como un sujeto indefinible e incommunicable; no es una in-sistencia afincada en sí misma, sino una pura ex-sistencia lanzada fuera de sí misma.

La moderna filosofía de la existencia articuló esta visión del hombre. Ya en Kierkegaard el hombre no tiene una esencia determinada en cuanto a su contenido y deter-

⁴ Ver para el contexto: E. Cassirer, *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*, Berlin, 1910 (nueva impresión, Darmstadt, 1969); H. Rombach, *Substanz-System-Struktur*, Freiburg, 1965; y del autor: *Kulturphilosophie der Technik. Perspektiven zu Technik - Menschheit - Zukunft*, Trier, 1979.

minable conceptualmente; por eso él no puede medir su obrar a partir de normas generales de valor, eternamente válidas, las que corresponderían en forma inmutable a la esencia del hombre definida de una vez para siempre; sino que él recibe su ser y su deber ser en tanto permanentemente sale de sí mismo en forma adecuada a la situación, es decir, ex-siste, y salta hacia lo enteramente otro de su fundamento, hacia el Dios de la revelación cristiana que le viene al encuentro. En los filósofos de la existencia Jaspers y Heidegger la faz personal de este fundamento se oscurece en una anonimidad cada vez más indefinida, hasta que finalmente en Sartre el hombre aparece lanzado hacia la Nada y así ex-puesto se da a sí mismo, en absoluta libertad y desasimiento, su esencia⁵.

Tanto en el pensamiento funcional y en el pensamiento evolucionista inaugurados por la ciencia natural, la psicología, sociología y técnica, como también en el planteamiento fundamental de la filosofía de la existencia, en relación con éstas, aparece el hombre no como un ser estático, in-sistente, sino como movimiento dinámico ex-sistente.

I, 2. *Crítica de la alternativa en la perspectiva de Santo Tomás de Aquino.*

Si uno confronta ambas posiciones antitéticas con enunciados de la metafísica de Santo Tomás, entonces cada una de ellas cae en una perspectiva crítica.

⁵ Ver, p. ej.: J. Hommes, *Zwiespältiges Dasein. Die existenziale Ontologie von Hegel bis Heidegger*, Freiburg, 1953; M. Müller, *Existenzphilosophie im geistigen Ringen der Gegenwart*, Heidelberg, 1958; J. Moeller, *Absurdes Sein? Eine Auseinandersetzung mit der Ontologie J. P. Sartre*, Stuttgart, 1959; F. J. v. Rintelen, *Philosophie der Endichkeit*, Meisenheim, 1960; L. Gabriel, *Existenzphilosophie, Kierkegaard, Jaspers, Heidegger, Sartre*, München-Wien, 1968. Para el trasfondo histórico-espiritual también: R. Berlinger, *Augustins dialogische Metaphysik*, Frankfurt/M., 1962.

Frente a la interpretación dinámico-funcionalista de la realidad gana significado la tesis de Santo Tomás, de que una multiplicidad de funciones y acciones es posible sólo como expresión y autorrealización de aquello que en ello actúa; actuar es posible sólo y en tanto una realidad correspondiente, algo actuante y real, subyace como fundamento⁶. En relación con esto subyacente (= sub-stancia) es el actuar algo subordinado (= ac-cidental) —justamente su desarrollo, consiguiente realización, acción y función—. Las muchas acciones tienen en el agente mismo su lugar y el fundamento de su unidad. Visto desde esta perspectiva, con la imagen dinámico-funcionalista del mundo, la concepción del hombre cae fuera de la profundidad sustancial y se exterioriza en la superficie accidental; el hombre aparece ahora como mero manojo de funciones y acciones sin un fundamento de unidad que soporte como sustancia, totalmente exterior y convertido en extraño a sí mismo. El moderno problema de la autoalienación y del estar perdido en la multiplicidad y lo exterior, expresa esta pérdida sustancial.

Pero hay que preguntar por la causa de tal oscurecimiento nominalista del horizonte de la esencia y de la salida hacia lo negativo de la multiplicidad de funciones carente de esencia y sustancia. ¿Yace acaso en un haberse alienado el pensamiento de la realidad, ocurrido ya antes, en tanto la esencia y la sustancia de las cosas fueron pensadas en una “rigidez” y “estaticidad” irreales? Pues entonces esto provocó la indignación del sentido de la realidad llevándolo a asumir el extremo opuesto antitético de una “dinámica pura”. En efecto, en contra de aquella posición elevó el marxismo incluso el reproche de ser una “ideolo-

⁶ “Omne agens agit secundum quod est actu; unde aportet quod per illum modum actio alicui agenti attribatur quo convenit ei esse in actu” (Pot., q.3, a.1).

gía", es decir, que ella querría fundar mediante la posición ontológica de una esencia inmutable, para un sistema político establecido, un ejercicio del poder invariable y libre de amenaza. Pero si se muestra que la esencia subyacente (sustancial) de las cosas no necesariamente requiere ser pensada estáticamente —legítimamente no debe ser pensada así—, entonces se muestra como falsamente planteada la alternativa "estática-esencial o dinámica-funcional", que domina ampliamente al pensamiento.

¿Significa la suposición de una unificante esencia humana, subyacente sustancialmente a la multiplicidad de sus acciones y funciones efectiva y necesariamente la posición de una ontología de la esencia estática y rígida? Puede que en la perspectiva de Platón, Aristóteles, Duns Scoto, Suárez y otros tenga esa apariencia —en T. de Aquino esta concepción tropieza con una crítica—. Pues según él la esencia sustancial no es el último y más íntimo fundamento que soporta las acciones y por eso no debe ser absolutizado.

Enfrente a la esencia como "lo que" el ente es en cada caso (p. ej., animal, hombre), es todavía más fundamental el ser, esto es, "que" el ente, en absoluto, es y que es real (en lugar de no ser). Este "ser" significa una actividad del ente: ningún ente puede "ser sido" (es decir, "existido"), él debe ser *el mismo* y *hacer* ser; la expresión "ser" no se deja poner con sentido en voz pasiva. Por eso según Santo Tomás toda acción como también la esencia sustancial de las cosas y del hombre mismo se fundan en su acto de ser. El acto de ser, es decir, la actividad de ser, en absoluto, es para Santo Tomás la actividad fundamental de todo ente. El hombre, p. ej., puede pensar o pasear sólo *bajo la condición* de que él "en ello" y "con ello" hace ser; y asimismo puede él ser lo que es —hombre— sólo bajo la condición de que él puede *ser* así, *en absoluto*. La esencia significa simplemente un modo fundamental del

ser real (y del actuar), pero no éste mismo; ella determina y posibilita que el pensar y el pasear sean actividades y modos humanos que sean "de esencia humana", pero no que ellas sean, en absoluto. El ser es la realidad del actuar mismo como también la realidad de la esencia que ahí actúa⁷.

Con ello la esencia en Santo Tomás es llevada al centro vivo de la realidad del ente; no es una dimensión rígida más allá de la función o de la acción, sino el modo fundamental de la realización del ser y de sí mismo del ente, que subyace especificando las muchas funciones singulares y acciones singulares y que en ellas se expresa, continúa y concreta múltiplemente.

I, 3. *La superación de la alternativa por medio de la síntesis en vía de la ex-in-sistencia.*

Tanto la rígida ontología de la esencia como también la imagen del mundo dinámico-funcionalista comparecen así en confrontación con la metafísica tomista como interpretaciones inadecuadas del ser. A partir del nuevo planteamiento que de aquí resulta, la alternativa se deja superar, y con ello el pensamiento fundamental de Santo Tomás se deja dar nueva forma de un modo referido al presente.

En especial, considerado desde este punto de vista, el estar-en-sí, la insistencia de un hombre no es la rígida inmovilidad, sino un acto vital, incluso actividad fundamental del ser. Ella no significa en lo más mínimo isolación indi-

⁷ "Ipsum esse comparatur ad essentiam quae est aliud ab ipso, sicut actus ad potentiam" (S.Th., I, q.3, a.4). "Nihil enim habet actualitatem, nisi in quantum est: unde ipsum esse est actualitas omnium rerum, et etiam ipsarum formarum" (S.Th., I, q.4, a.1 ad 3). "Quod dico esse est actualitas omnium actuum, et propter hoc est perfectio omnium perfectionum" (Pot., q.7, a.2 ad 9). Ver también: E. Gilson, *L'être et l'essence*, Paris, 1948; C. Fabro, *Partecipazione e causalità secondo S. Tommaso d'Aquino*, Torino, 1960.

vidualista o egoísta, dado que todo ente a consecuencia de la finitud de su ser está necesitado de ser complementado por otros, y por eso a partir de su acto de ser tiende más allá de sí, a fin de encontrarse y de fundarse más perfectamente en sí mismo a partir del encuentro con otro —y en lo más profundo, con su fundamento divino⁸—.

Así el movimiento fundamental y fundante del hombre, prefigurado desde el acto de ser sustancial y que se diferencia y concreta en muchas acciones accidentales, describe una forma circular, o, más exactamente: una espiral que progresivamente se abre más y más y que se unifica más profundamente consigo mismo. El ente irrumpe desde su incipiente y modesto ser-en-sí, sale de sí y se abre en una expresión de sí mismo al otro y a su fundamento; recibe en el encuentro con él la im-presión, la impronta de una nueva y distinta realidad que él unifica consigo, tras lo cual, enriquecido por ella, entra más profundamente en sí mismo y alcanza una autoactividad y autonomía más intensiva. La in-sistencia incipiente se mueve y abre a una ex-sistencia en función de otro y se recoge de él en circular “repetición” hacia una insistencia todavía más profunda y más rica en relaciones; esto significa: el movimiento sustancial-accidental del ser, puesto en marcha por el acto de ser, se articula como “in-ex-in-sistencia” trascendental.

Él es la realización dialógico-trascendental del mismo y del otro, en tanto su verdad, a partir de la incipiente unidad in-sistencial, se constituye en el encuentro ex-sistencial que irrumpe hacia fuera, y de aquí, en recepción recíproca a cada uno le es regalada su más honda y ge-

⁸ Ver también: H. E. Henstenberg, *Sein und Ursprünglichkeit*, München, 1958; B. Thum, *Wertphilosophie und Metaphysik*, en “SJPh”, IV (1960); B. Schwarz, *The human person and the world of values*, New York, 1960; F. Ulrich, *Homo Abyssus. Das Wagnis der Seinsfrage*, Einsiedeln, 1961; W. Weier, *Sinn und Teilhabe*, Salzburg-München, 1970.

nuina in-sistencia. La realización ex-in-sistencial del ser acontece como ritmo progresivo y circular en las fases de la trascendental unidad, verdad y unidad plenificada para el bien, en virtud de lo cual el ente alcanza su realidad cada vez más libre y más plena. En el proceso de tal elevación trasformante hacia una realidad propia más alta y comprensiva, el ente se distancia del grado anterior de inferior unidad, en sí y con los otros y de este modo se analogiza en sí mismo en la dimensión de la historia.

Esta estructura trascendental del movimiento del acto de ser, que se da en la perspectiva de una interpretación tomista de la realidad, atañe también al destino de la filosofía tomista misma. En efecto, se puede preguntar si acaso el oscurecimiento nominalista de la esencia, que surge como resultado de un volverse rígida la esencia y de una desrealización de ella, puede significar un desafío histórico en vía de un nuevo pensar de la esencia, más concretamente fundado en la realidad, es decir, más referido a la evolución y al acto que se abre paso hacia el acto de ser y concibe la esencia a partir del acto de ser y así toma en serio la frase de Santo Tomás: "el acto de ser es la actualidad de todos los actos"⁹. Con esto habría que salir al encuentro del reproche de ideología elevado en las filas del marxismo. Empero, no mediante una adaptación barata y falsificadora a las corrientes del presente, sino por el esfuerzo para dar respuesta a la penuria del presente,

⁹ Ver la cita de Santo Tomás en la nota 7. Para la mensura dimensional, histórica y teórico-evolutiva de la visión tomista del ser como acto, ver en especial: H. André, *Annäherung durch Abstand. Der Begegnungsweg der Schöpfung*, Salzburg, 1957; del mismo autor, *Licht und Sein. Betrachtungen über den ontologischen Offenbarungssinn des Lichtes und den Schöpfungssinn der Evolution*, Regensburg, 1963. En André la visión tomista del acto de ser es desarrollada en forma originariamente cargada de futuro. Ver del autor, respecto de esto: *Natur-Geschichte-Mysterium. Die Materie als Vermittlungsgrund der Seinsereignung im Denken von Hans André*, en "SJPh" (= Salzburger Jahrbuch für Philosophie), XII/XIII (1968/69).

podría el tomismo alzarse a partir de sí mismo y de una parcial rigidez en antiguas formas, a fin de encontrarse de nuevo tanto más profundamente en sí mismo y en una figura analogada de sí mismo elevarse trasformándose y tornarse auténtico hacia adentro. La estructura dinámica in-ex-in-sistencial del ente reclama también una apertura in-ex-in-sistencial de su teoría, un tomismo in-ex-in-sistencial.

Parte segunda:

Fundamentación y estructuración de los medios educativos ex-in-sistenciales.

Si la tarea de la educación y la formación ha de considerarse como una “elevación” o “extracción” del hombre hacia su realidad plena, es decir, ayudarle en su autorrealización, hay que plantearse en primer lugar la cuestión acerca de los medios que deben mediar en este camino. Por ello, una “filosofía de la educación y de la formación” no sólo hace patente el objeto, objetivo y el proceso educativos en virtud de esclarecimiento estructural científico y epistemológico del problema y método pedagógicos, sino, esencialmente también, los medios educativos. A diferencia de una consideración sociológica, psicológica o simplemente tecnológica de los medios, en una consideración filosófica se trata del “esclarecimiento dentro del horizonte del todo y último”, es decir, de la determinación crítica y clarificación del propio sentido ontológico. Porque cada declaración de tipo pedagógico acerca de la idoneidad y aplicación conveniente de medios, participa de una presuposición filosófica (al menos de forma no expresa) acerca del sentido del ser que de esta manera se puede mediar.

II, 1. Concepto preliminar del "medio educativo": causalidad de la mediación.

Por medio se entiende, en general, todo aquello que es apto para efectuar otra cosa (relación causal) y que es necesitado o, sin embargo, producido para este fin (relación final). En este sentido, el medio funciona como mediador que conduce desde un estado inicial dado a un estado final deseado. De forma análoga, "un medio educativo" significa una intervención consciente con intención de educar. Aquí están comprendidas tanto las acciones de personas individuales (enseñanza) como también de instituciones sociales (escuelas) y cosas (libros escolares), no dándose el efecto de estos medios de forma aislada, sino dentro de una estructura de dependencia recíproca que supone una conexión estructural del sentido "subjetivo", "objetivo" y "objetivado" (Nicolai Hartmann)¹⁰.

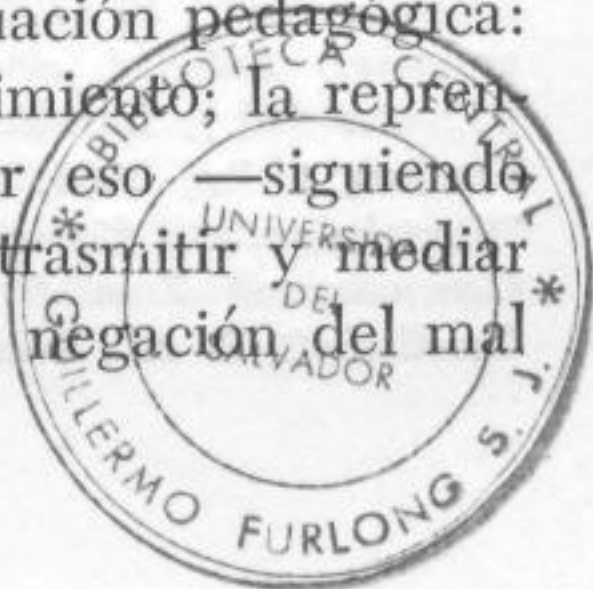
De esto podemos deducir que la eficiencia de los medios educativos no se puede entender según el modo de una determinación mecánico-técnica; la enseñanza lleva al conocimiento y el elogio produce alegría del bien de manera distinta del detergente con respecto a la limpieza. Porque cada efecto es codeterminado por el modo del ser de aquello en que la causa lo produce (*Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur*). Mientras que los objetos materiales reciben sólo de forma pasiva las influencias externas y, por tanto, están determinados totalmente por

¹⁰ Con respecto a la distinción y unidad de esta dimensión del espíritu y de la cultura, ver N. Hartmann, *Das Problem des geistigen Seins*, 2ª ed., Berlin, 1949. Con respecto a una continuación crítico-sistemática de estas formas de determinación, es decir, de la causalidad, finalidad y libertad como modalidades de la posibilitación y mediación de la realidad, ver del autor: *Möglichkeit und Notwendigkeit. Eine Entfaltung der ontologischen Modalitätenlehre im Ausgang von Nicolai Hartman*, Pullach-München, 1961 (traducción española en preparación).

ellas, el hombre puede tomar activamente una postura, co-effectuar o contrarrestar, y así codeterminar los efectos de estas causas. En lo referente a los medios educativos, se trata, por tanto, de un modo de causalidad específicamente espiritual en el cual no se debe despreciar la propia actividad del educando, sino estimularla: La enseñanza transmite el conocimiento (o el elogio la estabilización del carácter) sólo con la colaboración propia correspondiente. Así, el efecto educativo depende en primer lugar del contenido espiritual del sentido que es implicado en el medio mismo y al cual se refieren las reacciones correspondientes o contradictorias, y en segundo lugar (y simultáneamente) de estas reacciones del educando recipiente.

Pero tal contenido del medio educativo tiene su origen en el educador y en la intención educadora de éste. Últimamente, es la realidad humana valedera y convincente del propio educador la que actúa, es decir, la que se manifiesta en los medios educativos y por medio de éstos lleva a cabo la educación. Dicho en una terminología clásica, si bien algo rígida, el educador es la causa principal; el medio, la causa instrumental de la educación (incluyendo siempre al educando, como acabamos de ver, en el proceso causal como coeducador de sí mismo, como causa participadora, por medio de su enfrontación o compromiso).

Los medios educativos se definen, pues, respectivamente, por un carácter propio, en virtud del cual tienden a uno u otro efecto: elogio para el fortalecimiento en el bien, reprensión para apartar del mal. Pero precisamente con este tipo de estructura, son expresión de la personalidad e intención del educador en la situación pedagógica: el elogio, expresión de alegría y reconocimiento; la reprensión, de desaprobación y disgusto. Por eso —siguiendo con los ejemplos—, los medios pueden transmitir y mediar al educando la afirmación del bien y la negación del mal



efectuadas de manera consciente por el educador; y de esta manera a ayudar a edificar y efectuar en aquél el comportamiento correspondiente. Esto se conseguirá en la medida en que el educador no esté determinado en la totalidad de su personalidad, en primera línea, por intereses particulares, sino por valores de sentido (como justicia, amor, veracidad), que entonces se trasmiten por cada uno de los medios pedagógicos en particular. La función de ellos, por consiguiente, consiste esencialmente en acercar de tal manera la personalidad del educador al educando, de tal manera, que éste quede dispuesto y motivado para una propia y espontánea decisión en favor de los valores de sentido, que son en última instancia los que lo elevan y que se reflejan en tal decisión ¹¹.

Bajo tal aspecto filosófico de encuentro, los medios educativos son, pues, concreciones y actuaciones de la llamada personal del educador mantenida por la voluntad pedagógica. Éstas tienen que llevar al educando a sí mismo, es decir, conducirlo de sus disposiciones tan influenciadas a su autorrealización. Tal causalidad de mediación de los medios educativos tiene lugar en el campo de las condiciones individuales, sociales y objetivas arriba mencionadas.

¹¹ En cuanto a un aspecto de este carácter de encuentro de la educación, ver: M. Buber, *Das dialogische Prinzip*, 3ª ed., Heidelberg, 1973, y *Reden über Erziehung*, 10ª ed., Heidelberg, 1977; L. Prohaska, *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, 3ª ed., Freiburg-Basel-Wien, 1967; M. Theunissen, *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, 2ª ed., Berlin-New York, 1977; en cuanto a otros aspectos, cuatro obras del autor: *Die Ohmacht der Unentschiedenheit und die Macht der Entscheidung, gezeigt am Beispiel der Erziehung. Eine philosophische Betrachtung*, en "Pädagogische Welt", 10 (1956), 282-288; *Der Mensch in der Teilhabe an der Seinsordnung. Entwurf einer ontologisch orientierten Sozialphilosophie*, en F. Pöggeler (ed.), *Innerlichkeit der Erziehung (Gedenkschrift für G. Siewerth)*, Freiburg i. Br., 1964, 73-90; *Bildung als personale Selbstverwirklichung*, en "Vierteljahrschrift für wiss. Pädagogik", 44 (1968), 264-276; *Machtkampf der Generationen? Zum Aufstand der Jugend gegen den Autoritätsanspruch der Gesellschaft*, 2ª ed., Frankfurt/M., 1973.

Esta causalidad, como habrá que mostrarse después, es el resultado de una estructura onto-dinámica de la realización vital humana, que al mismo tiempo indica el criterio filosófico para la clasificación y orden de los medios y que sigue determinando el carácter ontológico y el sentido mediador de los medios. La vida humana se realiza en un movimiento durante el cual se origina a partir de su unidad inicial simple como multiplicidad de diferencias a relaciones, volviendo de nuevo a formar a partir de éstas una unidad más enriquecida en la cual la vida se encuentra a sí misma de manera más profunda. Se trata, como se ve, del movimiento in-ex-insistencial. Tal movimiento ha de mediararse con ayuda de los medios educativos ¹².

Caracteriza, además, de forma global, las edades del hombre: infancia (como unidad simple inmediata del comienzo), fase de juventud y adulto (como proceder de diferencias y relaciones) y vejez (como regresión a sí mismo). Por consiguiente, se pueden coordinar los medios educativos a estas fases de la vida del hombre de forma acentuada, pero no exclusiva. Estas tres fases del movimiento in-ex-insistencial, con sus medios correspondientes, por eso fundamentan la división de las explicaciones siguientes.

II, 2.1. *El principio inmediato.*

De niño, el hombre vive en una unidad poco diferenciada psíquicamente consigo mismo, sus padres, el prójimo, el mundo que lo rodea, y con lo ilimitado y divino.

¹² Tal movimiento espiral y cíclico se basa en un ritmo pulsante de la realidad "en el todo y lo último", que forma el carácter del ser en general y lo determina trascendental-analógicamente. A este respecto, ver del autor: *El ser como acto* (este libro se menciona en nota 2), y *Materialistische Dialektik und thomasischer Seinsakt*, en "Philosoph. Jahrb.", 82 (1975), 54-71.

Consigo mismo: al principio aún no se confronta consigo mismo, todavía no dice "yo" (es decir "tú" a sí mismo). Con los padres: todavía no se opone a ellos y comparte de forma inmediata sus valoraciones. Sigue sintiéndose uno con el mundo. Todavía no distingue, de forma profunda, la realidad sólo limitada de la naturaleza y del prójimo y lo ilimitado y divino; aún no han aparecido en su conciencia las fronteras del amor, del poder y del saber de los padres, y se presenta ante ellos y ante la vida con una franqueza y disposición de confianza ilimitadas al principio. Experiencias negativas que posiblemente aparecen muy tempranamente presuponen aquel tras-fondo positivo que niegan, perturban o a parte destruyen¹³.

Si así, pues, ha sido dado al niño en un principio el orden del ser en su totalidad, si bien en una unidad poco diferenciada, la tarea, por consiguiente, de los medios educativos es mediar tal orden y unidad poco diferenciados aún más claramente y superar (posibles) perturbaciones (tempranas) a éste, y esto de una manera que corresponda a las capacidades del niño para vivenciar y asimilar, es decir, como unidad lo más inmediata posible. Esto se consigue, p. ej., mediante los *cuentos*, los *ideales*, los *ejemplos*, *juegos* y *habituación*.

En el *cuento* se considera el sentido del ser no de forma racionalmente explicada y diferenciada, sino figurada. Propone simbólicamente la "verdad del ser en su totalidad y finalidad": la existencia del bien y del mal; este último pone en peligro el bien que finalmente, sin embargo, se muestra como el más ponderoso y es el que vence. (La película o la novela policíaca representan en nuestra época

¹³ Ver a este respecto: G. Siewert, *Metaphysik der Kindheit*, 2ª ed., Einsiedeln, 1963; W. Rest, *Das Menschenkind - Entwurf einer Paidologie*, 3ª ed., Bochum, 1965; M. Langefeld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 3ª ed., Heidelberg, 1969.

acaso la forma correspondiente al cuento, lo cual explica su creciente popularidad en los jóvenes y viejos). Así, pues, el cuento debe preservar al hombre, despertando las fuerzas prerracionales e intuitivas, “en la totalidad de la verdad”, robustecerlo dentro de la última seguridad del bien, protegerlo de los peligros de la vida y alentarlo.

Los valores de sentido, portadores de la vida, son presentados mediante el *ideal* en la imagen de la propia personalidad del educador de manera convincente inmediata y efectiva. El buen ejemplo “que juega de paso” [das “beiherspielende gute Bei-spiel”] invita a la cooperación autoevidente. Jugando el hombre se entrega sin reserva al bien, por lo cual gana la autoridad del educador más poder de convicción, si éste juega con el educando, si se entrega al juego, presentándose así como prójimo y compañero con una humanidad inmediata. (La competición, origen de angustias, o acaso “la mala jugada” subordinan a la comunidad vital inmediata y elemental, que crea el juego, a ciertas intenciones que desde el punto de vista pedagógico pueden ser positivas, pero también muy problemáticas).

La tendencia general de todos estos medios consiste en ayudar al educando a habituarse dentro de un “buen orden del ser” determinado por valores de sentido. En éste consiste el sentido originario de *habituación* (*ge-wöhnung*), lo cual no es idéntico sin más con una adaptación a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad. En este aspecto —lo mismo que en lo referente a la aplicación y a la determinación del sentido de todos los medios educativos— hay que apelar a la vigilancia del educador, que es el que tiene que juzgar y responder de las intenciones del educando y de la sociedad, además de las suyas propias, dentro del “horizonte del todo y lo último”, encontrándose prácticamente así siempre en el campo del problema de una filosofía de la educación y formación.

II, 2.2. *Mediación de la diferencia.*

Si el tema de la primera fase consistía en despertar y fortificar la entidad total aún no desarrollada, el centro interior de la vida que es la base de toda mediación, ésta ahora tiene que salir de sí misma, articularse y diferenciarse en una multitud de relaciones con lo demás. Así, pues, la función de los medios educativos correspondientes consiste en ayudar a la apertura de aquella unidad y centro por una diferenciación, explicación y oposición. El hombre sale de sí mismo y se confronta consigo mismo: se encuentra como su "tú" propio, es decir, se concibe como "yo". De esta manera, a él aparecen los padres, el mundo circundante y la extensa realidad como otro y distinto. Ya no participa de las apreciaciones de los demás como algo dado sin más, sino que las discute e incluso se enfrenta con ellas. Los padres y los prójimos, lo mismo que la propia existencia, salen de lo ilimitado en que hasta ahora simbólicamente se hallaban envueltos y se manifiestan dentro de su limitación, y resultan como problemas y tareas.

La función, por tanto, de los medios educativos, a partir de ahora, pueden consistir en escoger el sentido comunicado en la imagen y elevarlo al concepto, es decir, interpretar y explicar racionalmente lo indiferenciado y vago, así como lo problemático y equívoco de la experiencia en su totalidad. Se manifiesta que el medio ahora más importante es la *palabra educativa*, que partiendo de la experiencia básica que la precede, lo explica, lo aclara y lo interpreta. Si mediante la ayuda de los padres no se vislumbra antes algo del amor y el poder ilimitados en principio, no se podrá apenas comunicar, por medio de la enseñanza religiosa, algo acerca de la positividad inmensa de lo divino. (Por otra parte, precisamente la distancia, lo imperfecto y lo problemático de todos los contenidos de

la experiencia en el mundo son el principio para un trascender existencial, que es lo que aquí se intenta conceptualmente). Lo mismo se puede decir acerca de la formación social: si el significado de las propiedades del carácter como justicia, generosidad y fidelidad, lo mismo que la dependencia económica y los factores políticos no se experimentó en el experimentar básico original, carecería de fundamento la formación del educando acerca de tales conexiones.

De esto podemos deducir que el *primer paso metódico* es siempre el análisis de aquello que puede encontrarse de antemano, es decir, la división de la unidad original de lo dado. De este modo, la "*hermenéutica*" parte de la conexión vital, como una totalidad experimentada, y del preconocimiento de los problemas, e intenta entonces comprender los problemas particulares mejor dentro del horizonte de aquél (desarrollando, al mismo tiempo, el preconocimiento original de la vida en su totalidad, como un conocimiento de la vida detallados y críticamente articulado). De modo parecido, se consigue con el así denominado "*método de la totalidad*" (*gangheitmethode*) llegar desde el uso vivo de la lengua a la frase, de ésta a la palabra, y finalmente, de la imagen de la palabra a la letra, portadora ésta de la función más abstracta. Tal proceso metódico, del cual también forma parte al "*aprender ejemplar*", corresponde al antiguo principio filosófico aristotélico de que el intelecto tiene que elaborar el sentido inteligible en virtud de los procesos de análisis y abstracción de la experiencia concreta sensible (p. ej., Aristóteles).

Sucede como *segundo paso metódico* una nueva concreción y *síntesis* (p. ej.: de las letras a palabras, de las palabras a frases y al discurso). La síntesis no sólo significa una "inversión del análisis" y una aplicación mecánica de sus resultados, sino más bien un trabajo constructivo-

creador que se realiza volviendo reiteradamente al mundo de la experiencia sensible.

II, 2.3. *Mediación de la unidad.*

Esto ya muestra que la diferenciación de la realidad experimentada por la aclaración conceptual media el camino de la unidad. Frente a la unidad indiferenciada del principio, aparece al final una unidad diferenciada y plena que fue a través de la diferenciación y explicación. Precisamente por eso, porque la inmediatez del niño se halla como algo aún imperfecto, sale de sí misma a la empresa arriesgada del encuentro y contraposición para desde allí ganarse más perfectamente. El hombre es una unidad imperfecta que en primer lugar ha de mediarle a sí mismo y —en virtud de los medios— llegar a sí mismo de forma plena. Esencial es que el centro no se abandone nunca totalmente, sino que se mantenga en el proceso vital como causa y fin de toda mediación. Si la vida se saliera totalmente de su centro, el medio no tendría principio (todo sería demasiado tarde) ni un destino (¿dónde habría de mediarle?). Toda mediación vive de un centro simple que se precede (como principio y punto de partida), se prolonga (como medida interior) y le sucede (como meta y perfección). Lo todo es anterior, más y posterior a las partes. En este sentido, la infancia, con su conocimiento intuitivo, ejerce además su influencia en el joven y en el adulto; y mediante tal conocimiento intuitivo, el que va envejeciendo (siempre que realice el sentido del envejecer) madura hacia atrás. Cada conocimiento racional y discursivo vive de un elemento intuitivo que yendo a través de la diferenciación puede capacitar para la decisión. En ella, el conocimiento pasa a ser re-conocimiento ganán-

dose el hombre a sí mismo como unidad emocional, cognitiva y voluntativa.

Por esta razón, el sentido de ayudas de mediación consiste ahora en disponer para la decisión personal que —sobre todo en la vejez— debiera profundizarse para una capacidad de decisión amplia de la vida. Esto pueden lograrlo los medios haciendo patentes, tanto las consecuencias de la decisión y orientaciones vitales buenas, como las de las malas (y en parte anticipándolas simbólicamente). Los *medios "positivos"* deben motivar para una decisión positiva, cumpliendo ya de antemano las tendencias de ellos, es decir, la unidad y la seguridad en el bien: p. ej., la comunidad humana con el educador en primer lugar y los valores de sentido (al fin ilimitados) que preforma: el *reconocimiento tácito*, el *elogio* y la *recompensa* sirven de ejemplos. Los *medios "negativos"* han de impedir la decisión negativa haciendo presentes las consecuencias de ella: expulsión (abandono) de la comunidad con el bien, y la destrucción; lo mismo que un *ignorar intencionado*, la *cen-sura* y el *castigo*.

La declaración no verbal del *reconocimiento tácito* significa: puesto que tú significas para mí y me das algo bueno con tu trabajo, permanezco a tu lado. El *elogio* acentúa la razón de tal reconocimiento y posibilita, de esta manera, una identificación más expresa con el bien (y una participación más decidida de la comunidad). La *recompensa* satisface una necesidad inferior como símbolo del cumplimiento de una exigencia superior por un esfuerzo espiritual del educando. De esta manera, se ofrece, p. ej., algo agradable sensible para compensar simbólicamente un esfuerzo intelectual. El problema (y la tarea del educador), a este respecto, consiste en hacer patente el espiritual sentido del hombre por medio de recompensas sensibles a así disponer al hombre para una decisión personal

y racional. Se trata de una realización concreta y pedagógica de la analogía metafísica del ser sensible al ser inteligible y espiritual. Esencial es considerar que la recompensa sensible está expresada en el elogio (y en el elogio, el reconocimiento).

Los medios “negativos” suponen la inversión de los “positivos”: un *ignorar intencionado*, del reconocimiento tácito; *censura*, del elogio; *castigo*, de la recompensa. La dificultad pedagógica consistiría, de nuevo, en encontrar el sentido en lo sensible, es decir: llevar por este medio, que importa miedo al dolor, o privación del amor, a la confrontación con la inconveniencia de propio hecho y provocar el correspondiente autojuicio del educando. Pero el hombre es una unidad relativa de lo intelectual, lo psíquico y lo físico, en la que se expresa lo uno por lo otro y (hasta un cierto punto) se media. Por eso no se podrá renunciar totalmente a los medios físicos en un “espiritualismo pedagógico” extremo, ni a la dimensión espiritual de ellos en un “fisicismo pedagógico”.

Lo que debe ser decisivo es que el educador se entregue a sí mismo con los medios, que participe con su aportación personal y que medie en este sentido al educando su propia positividad, por la cual tiene que esforzarse siempre. Por eso contiene el sentido de los medios negativos un sentido positivo: en virtud de la aportación personal del educador al educando puede apartarse el educando de lo negativo y aplicarse a lo positivo. Los medios negativos no son totalmente superfluos a causa de la condición humana, siempre también negativa, pero sólo son efectivos basados en los positivos y en la positividad y reconocimiento mediados por éstos más directamente y originalmente. Por eso, el estilo educativo no debe ser la *negación de lo negativo* (por los medios negativos), sino la *posición de lo positivo* (por los medios positivos); es decir: una media-

ción sensible y enérgica entre una filosofía y una pedagogía inmediato-positiva y una filosofía y pedagogía sólo negativo-dialéctica.

Así, el movimiento ontológico in-ex-insistencial del hombre, mediado y perfeccionado por las ayudas de los medios de la educación positivos y negativos, últimamente puede acercarse (por distancia) al movimiento in-ex-insistencial trinitario del Dios como amor subsistente, en el cual participa analógicamente, y basarse en su ayuda.

FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL Y MODELO MATÉTICO EN UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

Prof. RICARDO BRUERA.

1. EL ENCUADRE DEL TEMA.

*Una antropología fundamental en la filosofía
in-sistencial.*

Deseo destacar tres aspectos básicos de la filosofía in-sistencial que pueden definir los constituyentes organizadores de una teoría de la enseñanza:

1) La “in-sistencia como estructura metafísica última del hombre”, o sea, la significación de la intimidad con sus inexcusables componentes de *libertad y responsabilidad*.

2) La “relación in-sistencia-mundo” como estructura bipolar (en el sentido de Nuttin).

3) Las posibilidades de superación de la “oposición in-sistencia-existencia” a través del aprendizaje.

El modelo matético como teoría de la enseñanza.

En el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) que dirijo —dependiente del CONICET y de la Universidad Nacional de Rosario— estamos desarrollando investigaciones científicas aplicadas a la enseñanza

que se ordenan a partir de lo que denominamos *modelo matético*.

Como es sabido, el término μαθητής significa en griego *discípulo*. Como consecuencia, nuestro modelo parte de una concepción de la enseñanza cuyo centro es el *alumno* y, en este sentido, se asume plenamente la significación antropológica de la *persona* como componente fundamental en el complejo fenómeno del perfeccionamiento de las facultades humanas.

Por otra parte, el significado del verbo μαθητέω vale tanto “enseñar” como “ser discípulo de”: por tanto, los *procesos matéticos* expresan el preciso mecanismo cognitivo por el cual el sujeto manipula simbólicamente el objeto en la instancia operacional facilitada por la acción del *didacta*.

2. LA LIBERTAD Y LA RESPONSABILIDAD.

Cuando Quiles destaca a la *libertad* como el núcleo básico de la experiencia *in-sistencial* no está expresando generalizaciones más o menos intrascendentes: está ubicando el problema del hombre contemporáneo en el nudo mismo de su dramática elucidación frente a todas las compulsiones actuales que lo conducen a la alienación.

Deseo que se rescate esta cita: “La *in-sistencia* revela la libertad y es la condición necesaria de la libertad. Sólo el ser que se recoge a sí mismo en su interior puede ser libre, porque la libertad sólo «desde dentro» es posible. Libertad significa en rigor dirección de dentro hacia fuera. Toda tentativa externa es contraria a la libertad, cuando se la pretende dirigir efectivamente desde el exterior” (Quiles, *Antropología*, p. 49).

La consecuencia obvia es la de rescatar el sentido de la *responsabilidad*, porque sólo un ser *in-sistente* “puede responder de sus actos a partir de su *conciencia* y de su

libertad". Todo ello implica, necesariamente, valorar la significación de la *racionalidad* como nivel supraestructurante de la total dimensión de la personalidad: es así que la *inteligencia* y la *voluntad* conscientes articulan, también, las implicancias más significativas del *modelo matético*.

Rescatar el sentido de la *racionalidad* en nuestros días importa resguardar la posibilidad misma de construir la historia en torno de una idea de hombre valorado en su esencialidad más significativa. Ello es así porque la capacidad de manipulación externa de la conciencia nunca había llegado a disponer de los medios instrumentales con que ahora cuentan las distintas corrientes que se asumen como poderes de dominación frente a la intimidad racional de la persona.

Deseo señalar las principales teorías en cuya contras-tación formaliza su axiomática nuestro modelo matético:

a) Todas las formulaciones que se asientan sobre bases *indoctrinantes*: totalitarismos políticos, adoctrinamientos ideo-pedagógicos, pseudo integralismos religiosos —incluídas líneas contradictorias del pensamiento cristiano— que justifican la negación de la libertad a partir del fundamentalismo del dogma.

b) Las ideologías que intentan explicarse como teorías que se ordenan en un nivel estrictamente científico cuando se trata, en realidad, de expresiones de un pensamiento en sí mismo dogmático: la manifestación más clara, en este sentido, corresponde a la teoría marxista.

c) Las tecnologías de las ciencias de la conducta que instrumentan la manipulación de los comportamientos —básicamente el conductismo— y las tecnologías de medios que utilizan los recursos del dominio tecnotrónico para dirigir las opciones individuales.

d) Los psicologismos que, al descontar la racionalidad como componente supraestructurante de la personalidad,

operan sólo en dominios que posibilitan la manipulación heterónoma de la individualidad.

Este espectro de alternativas negativas nos ha llevado —para no dejar en incongruencia interna al modelo— a una necesaria distinción entre los históricamente diferenciados campos de la *doxa* y de la *episteme*. Una cosa es el conjunto de valores que constituyen el campo específico de la *doxa*; otra es el dominio particular y restringido del conocimiento estrictamente científico.

Con la *doxa* se corresponde la educación. Con la *episteme* se relaciona la enseñanza. A la primera se une la antigua idea de la *pedagogía*, mientras la segunda se confunde con la no menos antigua y definida tarea de la *didáctica*.

Doxa y *episteme*, educación y enseñanza, pedagogía y didáctica, constituyen campos separables pero de ninguna manera contradictorios. No conforman dominios necesariamente excluyentes, pero implican acciones e instancias diferenciables. Sólo una triste sobrevaloración del restringido campo convencional del pensamiento científico pudo llevar a su confusión con los que son los más significativos niveles de la doctrina. Sólo un utopismo prometeico y arrogante pudo pretender “producir valores” desde el restringido campo de un instruccionismo científicista.

Desde el Sócrates del Menón, pasando por San Agustín, San Clemente de Alejandría y Santo Tomás de Aquino, conocemos los límites exactos de lo que es materia posible de ser enseñada —por lo tanto, ubicada en el terreno estricto de la *episteme* y de la *didáctica* que emplea el *maestro*— y lo que constituye la sabiduría inenseñable —sólo iluminada por la gracia divina—, que orienta el desarrollo de la fe y de los valores morales y que se asume en el dominio incommunicable de las opciones personales en que se

cumple la *doxa*, terreno en el que opera la admonición y la exhortación del *pedagogo*.

La *espiritualidad*, es cierto, constituye la manifestación más alta de la conciencia (*profundidad*) pero el *yo* —en cuanto ser in-sistente— se constituye también en un “*centro de conocimiento*” (*ingeniosidad*) (Quiles, p. 48). La inteligencia no es la *espiritualidad*, pero tiene efectos en la construcción total de la persona. La *espiritualidad* se conforma en las opciones profundas e impenetrables de la intimidad y, por ello, no puede desarrollarse en los límites estrictos del aprendizaje: la *espiritualidad* no puede aprehenderse por los caminos del conocimiento científico.

En cambio, la *inteligencia* se ubica en una dimensión perfectible mediante la enseñanza formal. Sin embargo, esta *inteligencia* que adquiere el dominio simbólico-operacional del mundo ex-sistente, mediante los instrumentos del conocimiento científico, posibilita al *yo* in-sistente la conquista de su *autonomía*.

El *yo* alcanza la autonomía cuando logra dominarse a sí mismo en lugar de ser dominado por su circunstancia; la autonomía parte, en consecuencia, por necesidad, de una comprensión *inteligente* del ser en sí de las cosas. El *modelo matético*, como consecuencia, al centralizarse en el aspecto cognitivo en tanto componente del nivel superior de la conciencia, se restringe a un campo estrictamente científico, pero no desconoce las implicancias de la inteligencia en el desarrollo integral de la persona.

En este sentido —y desde mi punto de vista— quiero destacar que algunas líneas del pensamiento cristiano —lamentablemente repetidas como muletillas en nuestros días— confunden el concepto de *integralidad* en la educación. A partir de la idea de *unicidad* de la persona no puede concebirse una educación que no refiera sino a la maduración total del hombre; pero esta totalidad no tiene

por qué cumplirse necesaria y absolutamente en *todas* las instancias en las que el hombre realiza su tarea de perfeccionamiento.

El desarrollo de la *inteligencia* lleva como *consecuencia* una maduración de la personalidad, pero no necesariamente el terreno del conocimiento científico debe, en sí mismo, confundirse con el nivel superior de las grandes opciones personales que se asumen en el dominio incontestable y no sometido a refutación de la *doctrina*. Algunos cristianos que ya cayeron, en su momento, en la trampa positivista insisten ahora —por ceguera dogmatizante— en confundirse nuevamente incursionando en la contraposición de las ideologías con una suerte de contraria compulsión antiideológica. El resultado es siempre el mismo: están llamados a perder una vez más porque operan a partir de un esquema conceptual que se ubica en la línea del pensamiento contradictor, y no en la raíz de la concepción antropológica asumida en los supuestos básicos de la axiomática propia.

En el *modelo matético*, de acuerdo con el pensamiento de Lersch, entendemos las relaciones entre inteligencia y espiritualidad en el sentido de que “el hombre se esfuerza en configurar su imagen noética del mundo, de modo que los *contenidos de sentido* percibidos en lo profundo de la vida psíquica, en la *intimidad*, sean esclarecidos intelectualmente e incluídos en un horizonte de la realidad ordenado y abarcable” (Philipp Lersch, *Estructura de la personalidad*).

3. LA RESTAURACIÓN DE LA ENSEÑANZA FORMAL.

Debido a su pretensión de convertirse en teoría científica, nuestro *modelo* se fundamenta en una perspectiva restringida con respecto al concepto más amplio de la *educación*. Por ello, la *episteme matética* —en tanto encuadramiento estrictamente científico del hecho educativo— sólo puede

referirse “a los procesos de *enseñanza-aprendizaje* que se cumplen en la concreta situación de la enseñanza formal”.

Restauramos, en consecuencia, el viejo concepto griego de la σχολή —la escuela—, el lugar del ocio intelectual contrapuesto a los *neg-ocios* de la polis. Frente a la presión ideopolítica y economicista, bueno es recordar que el hombre sigue siendo “la medida de todas las cosas” que adquiere, a partir de su μέτρον interior, la significación de la ἀρμονία total. Pero este μέτρον opera con simbolizaciones arbitrarias: los números naturales, el espacio euclidiano, las categorías gramaticales, el ritmo, la danza, la gimnasia y, finalmente, la lógica y la retórica. Pero también las sensaciones —la estética— resultan formalizables en códigos de interpretación: las que surgen de la métrica y de la proporción.

Esta *episteme* —como materia enseñable— se resuelve en los *procesos matéticos* por los que el alumno simboliza los mecanismos procesuales de interpretación de la realidad. El desarrollo del μαθητής —el discípulo— resulta así un proceso constructivo en el cual el perfeccionamiento de su personalidad se articula a partir de un dominio operacional del mundo que se asume desde sus posibilidades de interpretación simbólica y formal. La *autonomía* no resulta, en consecuencia, sino de la facultad de operar con juicios de teorías, en conformar en leyes propias y en códigos asumidos, la personal visión del mundo y del manejo de la circunstancia.

Dentro del marco de este enfoque quisiera señalar que, para nosotros, el contenido científico de la educación está directamente relacionado con la *didáctica* que organiza la enseñanza conjugando tres componentes básicos en un solo dominio operacional: *a) el conocimiento del alumno* (personalidad, etapa evolutiva, operatoria de su inteligencia, diferencias individuales); *b) el dominio del saber particular que se enseña* (estructura lógico-epistemológica, contenidos

y procesos de la ciencia); c) el manejo de *técnicas instrumentales* para operar en las *situaciones de clase*.

El alcance científico de la educación se inscribe para el IRICE, en consecuencia, dentro de una *teoría didáctica* y una *teoría curricular*.

Teoría didáctica.

* *Enseñanza*: Es la función mediadora entre el saber existente como patrimonio social y el alumno que aprende. Está centrada en el alumno y regulada por el *aprendizaje*. Se organiza a partir de los componentes lógico-epistemológicos del *saber*. Enseñar significa, en consecuencia, *facilitar* la adquisición de un saber.

* *Aprendizaje*: Es el proceso por el cual alguien incorpora al *sí mismo* —como *experiencia sistematizada propia*— los *modos* de interpretación de la realidad. Por tanto, se lo entiende como *logro disposicional de una experiencia sistematizada* o como *experiencia residual organizada mediante el apoderamiento de los elementos simbólicos del saber*.

* *Saber*: Supone la conquista del *mundo* por el *yo*. Implica el desarrollo de los mecanismos relacionales del análisis conceptual y la conformación de normas de juicio para asumir la realidad objetiva. El *saber* puede articularse en campos diferenciables pero no separables en función de la unicidad de la persona: *saber-saber*, *saber-hacer*, *saber-ser*, *saber-estar*. Por consiguiente, todo saber —significativamente adquirido— se integra en una totalidad. Es por ello que los saberes formales propios del ámbito científico de la enseñanza —*saber-saber* y *saber-hacer*— determinan procesos constructivos que inciden necesariamente en la maduración *integral de la persona* y en el desarrollo total de su personalidad profunda.

* *Mátesis*: Se parte de una concepción de la enseñanza *centrada en el alumno*, por lo cual todas las fases del

aprendizaje están constituidas por *operaciones activas* que debe cumplir quien aprende.

La *adquisición del saber* supone una *tarea de redescubrimiento* personal mediante la cual el alumno debe desarrollar un inexcusable esfuerzo propio (*mátesis del esfuerzo*). Esto supone el ejercicio de la *voluntad* para asumir la responsabilidad de vencer los *obstáculos* que presupone alcanzar el dominio de un saber.

Teoría curricular.

* Presupone operar con un currículum de *base epistemológica* a partir de las estructuras científicas de la ciencia.

* Esta *organización lógica y epistemológica* del saber, se conjuga con los *procesos psicológicos* del alumno que aprende.

* El docente, como mediador entre el *alumno* y el *saber*, organiza sistemáticamente la estructura del funcionamiento (*constitutivos curriculares*) en torno de la cual giran los objetivos socializados —como meta a cumplir—, propios de la situación de clase.

* Tal situación —en la cual lo *psicológico* con su imprevisibilidad es predominante— no puede ser programada. El docente debe ordenar técnicamente *propuestas didácticas* para cubrir las distintas alternativas de las *vías de reconstrucción del saber* en las cuales deben accionar los procesos incommunicables del alumno.

* *Situaciones formales*: están referidas a la escuela como institución en la cual se efectiviza, de manera sistemática, la situación didáctico-matemática. El diseño de los *constitutivos curriculares* responde a los componentes *formales* de la enseñanza.

* *Modelo científico*: Es el dominio del saber particular que se enseña (estructura, procesos y contenidos de

la ciencia). Su formalización en unidades particulares preparadas para la enseñanza constituye las *disciplinas de estudio*.

* *Recursos técnicos*: Consisten en el manejo de las *técnicas* instrumentales que posibilitan la creación de situaciones de aprendizaje. La *didáctica* se organiza a partir de cada saber, porque refiere a *procesos* específicos de la disciplina particular, y no a técnicas generales remitidas a taxonomías universales.

4. LA RELACIÓN YO-MUNDO Y LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE.

“Ante todo, se nos ofrece con claridad una interferencia, una especie de íntima función óntica, entre la *in-sistencia* y la *ex-sistencia*, entre el yo en sí y el yo en el mundo. No pueden separarse el uno del otro en nuestra experiencia. En este sentido, es exacta la fórmula que nos da la esencia del ser del hombre como «ser en el mundo». No es el hombre ni pura *in-sistencia* ni pura *ex-sistencia*, no es ni pura interioridad ni pura exterioridad, no es puro sujeto ni el mundo es puro objeto. Hay una simbiosis, una mezcla entre hombre y mundo, *in-sistencia* y *ex-sistencia*, interioridad y exterioridad, sujeto y objeto”, afirma Quiles (*Antropología*, p. 78).

Se trata, en nuestra perspectiva, de la ya citada conformación de una “estructura bipolar” según la define Nuttin. Sin embargo, esta cuestión tiene profunda raigambre histórica en la articulación de las teorías de la enseñanza.

Louis Not, profesor de la Universidad de Toulouse Le Mirail, acaba de diferenciar las corrientes de la pedagogía (Not, *Les pédagogies de la connaissance*, 1980) según criterios de estructuración de la personalidad en *heteroestructurantes* y *autoestructurantes*. Se alinean en la primera categoría los métodos tradicionales, coactivos, conductistas,

cibernéticos; en tanto corresponden a la segunda los métodos de las escuelas nuevas y del activismo escolar, como asimismo —incluidos nosotros— los desarrollos no directivos de tipo rogeriano.

Sin embargo, para Not y para nosotros, la solución no parece centrarse sobre ninguna de las dos alternativas, sino sobre la perspectiva de la *interestructuración* como síntesis de la relación *yo-mundo*.

En efecto, en el IRICE proponemos una teoría del aprendizaje que se desarrolla en las siguientes fases a partir, siempre, de una centralización en la actividad del sujeto:

1ª fase: *Proactiva*.

Reacción refleja positiva hacia la meta (el saber). Significación objetiva del saber que se constituye en referencia modélica y estimula la tendencia actualizante del sujeto.

Percepción consciente del objeto (la ciencia) como vinculado a la supervivencia y desarrollo del sí mismo. Impulso volicional como respuesta a una situación nueva que se ordena en la relación *sector interno* —con sus necesidades y tendencias— y *sector externo*, en tanto significativo de la organización vivencial.

Interestructuración sujeto-objeto: Acción centrífuga del *yo*, hacia el *objeto*.

2ª fase: *Asociativa*.

Enlace experiencial que implica una respuesta adaptativa del *sujeto*. Asimilación ideacional del *objeto* mediante su manipulación simbólica e instrumental.

Relación entre items en la mente —superando los obstáculos del objetivo— de manera que se organizan situaciones nuevas como estructuras de representación.

Dominio de la organización cognoscitiva y operacional del *sujeto* con respecto al *objeto*. “Insight: proceso de una

estructura mental que corresponde a una estructura exterior" (¡ah! del aprendizaje).

Interestructuración sujeto-objeto: Equilibrio co-operante entre *sujeto* y *objeto*.

3ª fase: *Organizativa*.

Sistematización de la experiencia en el *sujeto*. Estructuración del *sujeto* por acomodación experimental. Configuración y organización de la experiencia en el sistema total de la personalidad.

Introcepción como captación activa del *objeto* que se convierte en un logro disposicional en el *sujeto* retotalizado.

Interestructuración sujeto-objeto: Captación activa del *objeto* por parte del *sujeto* en una acción centrípeta.

4ª fase: *Proyectiva*.

Resolución expansiva de comunicación o de recreación. Elaboración autónoma del material proporcionado por la experiencia. Impronta personal para la reestructuración y renovación del objeto y para la reformulación del problema. Cuestionamiento crítico de las hipótesis preestablecidas con el propósito de generar cambios innovadores.

Interestructuración sujeto-objeto: Proyección de la *persona* al *mundo* en una externalización que implica una acción centrífuga.

En realidad, lo que buscamos con nuestras experiencias didácticas —realizadas en un extenso espectro de situaciones escolares— es demostrar esta interdependencia del *sujeto-objeto* como la superación, mediante el aprendizaje, "de la oposición del mundo *re-sistente* frente a la *in-sistencia*" (Quiles, *Antropología*, p. 85).

Intimidad y *aliedad*, el *yo* y el *aliud*, confluyen simbióticamente en los procesos *matéticos* del aprendizaje. De aquí por qué una teoría centrada en el alumno, se organiza a partir de un "modelo curricular de base epistemológica" estructura del *yo* y estructura del *objeto* científico se *inter-*

estructuran en el proceso de doble significación que Quiles denomina significación *atribuída* y significación *hallada* (Quiles, *Antropología*, p. 88).

“La *acción* sobre el mundo” y el “mundo que se nos presta” (ídem, ps. 89-90) conforman para nosotros instancias progresivas de un mismo proceso y, pese a la “dualidad polar característica e irreductible del *yo* y del *mundo*, a pesar de verse obligados a convivir en íntima y mutua interacción” (ídem, p. 93), en nuestra teoría creemos que se trata de una contradicción superable por medio de la función noética.

La inteligencia, en efecto, importa la cualidad —señalada en su misma etimología— de *intuslegere*, o sea de *leer* dentro del *objeto*, lo que conduce al apoderamiento simbólico mediante su ordenamiento y estructuración como tal.

Esta ingeniería mental implica una función simbólica del pensamiento que ordena otra perspectiva de la función noética: la *abstracción*. *Abs-trahere* significa la actividad por la que el *sujeto* logra “traer hacia fuera” la estructura del *objeto* mediante operaciones mentales que permiten ordenar sistemáticamente la realidad.

En tanto para nosotros la enseñanza se refiere a la construcción del pensamiento formal mediante el dominio de los *códigos de interpretación* de la realidad, quiero señalar el carácter interdependiente de la relación *yo-mundo* en estos procesos.

En efecto, el carácter reversible del conocimiento —fenómeno que nosotros denominamos interestructuración— hace que el apoderamiento simbólico del *objeto* implique, necesariamente, un crecimiento del *sujeto*, ya que éste aumenta su capacidad noética de simbolización y los niveles de complejidad de su pensamiento.

Pero además la adquisición progresiva del *pensamiento formal* conduce a la *autonomía personal* —distancia del *yo*

con el *objeto*, dominio del *aliud*, conocimiento del *nomos* externo que ordena el *nomos* interno—, lo que posibilita la iluminación de la vida espiritual.

En consecuencia, cuando el *modelo matético* restringe científicamente la función de enseñanza al *dominio cognitivo*, lo hace sabiendo que no la limita a ello en tanto proceso integral, pues la ingeniería mental que produce la inteligencia esclarece la *intimidad* —la in-sistencialidad— en la cual se resuelven incommunicablemente las opciones del espíritu.

Al reflexionar sobre las implicancias del personalismo de Quiles en el desarrollo de una teoría didáctica, creo haber pretendido demostrar, sin incongruencia, de qué manera el nudo mismo del problema in-sistencial puede ser asumido por una *didáctica* operante en las situaciones concretas de la realidad escolar.

Éste es el propósito de las investigaciones aplicadas que cumplimos en el IRICE, tratando de asumir en la operatoria didáctica las implicancias de los principios fundamentales hasta sus más precisas consecuencias. Deseamos superar así los esquemas no sólo de las didácticas basadas en principios discrepantes, sino también los esquemas de algunas de las denominadas corrientes de la *educación personalizada* que parten de iguales supuestos y se resuelven en didácticas *heteroestructurantes* que implican desconocimiento y compulsión de la *intimidad*.

Tómese, por ejemplo, en esta línea el uso de las conocidas *taxonomías de los objetivos de la educación* en distintas propuestas de pseudo-personalización y se tendrá una clara idea de hasta qué punto se pueden adoptar contradictoriamente instrumentos exitistas, equívocamente científicistas, cuando los fundamentos de la teoría los convierten en incompatibles, por sí, con el sentido de conducción interior con que debe realizarse la persona.

Tratamos, en síntesis, de sortear las vallas de la trampa histórica en que se halla la *enseñanza*, entremezclada —según la opinión del ex ministro francés de Educación Mr. Beullac— en el “cóctel insípido pero corrosivo de marxismo europeo y pedagogismo americano”. En el fondo, lo que se juega es el destino mismo del hombre en la construcción libre de su historia.

“El hombre es en verdad historia, porque es libertad” —afirma Quiles (*Antropología*, p. 200). Ahora bien, ya hemos señalado con anterioridad que la libertad tiene su raíz en la esencia in-sistencial del hombre. El hombre que existe en sí, pero sólo precaria y primariamente, porque sólo existe en sí siendo (sintiendo) «en otro», el hombre que es in-sistencia en sentido pleno, debe ser por necesidad libre. Libertad es la «auto-determinación» cabal, es la «posesión de sí mismo», es in-sistencia. Más todavía, la libertad es la máxima expresión de la in-sistencia. Con precisión, la experiencia originaria de nuestra libertad es la revelación más clara y más profunda de nuestra in-sistencia; pero también, de manera inevitable, la *libertad es la condición esencial de la historia*.

Si esta concepción vale como filosofía de la historia, también vale como fundamento de la construcción del futuro que se ordena en torno de los supuestos y componentes que intenta funcionalizar nuestro *modelo matético*.

LA RELACIÓN DIALÓGICA EN LA FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL

AGUSTINA SCHROEDER DE CASTELLI.

Para esta reflexión sobre la “relación dialógica” en la filosofía in-sistencial partimos:

— de uno de los aportes, a nuestro parecer, más fecundos del pensamiento del Padre Ismael Quiles: la delimitación de un campo intermedio entre la psicología experimental y la racional, que él llama “psicología del conocimiento intelectual inmediato”;

— del método, también por él elaborado, para llegar a ese objeto denominado el método in-sistencial;

— de su ampliada y enriquecida noción de “experiencia” y de su fina distinción entre experiencia metafísica “habitual” y “culminante”.

Trataremos de ser fieles a su pensamiento explícito, y en algunos casos incurriremos en el desarrollo de los aspectos implícitos, lo que no supone, por supuesto, más que seguir algunos delineamientos pasibles de profundización.

En la “zona intermedia, la psicología del conocimiento intelectual inmediato”, Quiles halla la objetividad de las experiencias de orden psicológico, “en que se dan la mano la psicología, la fenomenología, la ontología y la metafísica”

(p. 285). Es en ese plano que se sitúa la "experiencia insistencial". El análisis de ella lo lleva a la definición del hombre por la in-sistencia, a la afirmación de que la dirección del hombre no es hacia afuera, sino hacia su centro mismo. Ese retorno sobre sí mismo es constitutivo de la libertad. En el análisis se van integrando armoniosamente el mundo, los otros y Dios.

Restringimos este trabajo a la relación dialógica entre el "yo" y el "tú", y al diálogo entre las personas; o, en términos de Quiles, al "diálogo inter-in-sistencial".

La tarea de la investigación de los fundamentos de la libertad, en una época en que tantos crímenes se cometen en su nombre, nos parece la tarea más urgente de la filosofía. Si partimos del pensamiento de Quiles y de sus análisis que la caracterizan como un movimiento desde adentro, en el contexto del "choque óntico" y del impulso dionisiaco y creador de él, el método in-sistencial nos llevaría, en el análisis de la experiencia in-sistencial, a caracterizarla esencialmente como "creadora de vínculos", surgiendo conjuntamente con el "yo" y el "tú" y desplegándose, enriqueciéndose, construyéndose, en la relación inter-insistencial.

Estrecha e indisolublemente unida a esta problemática y al método experimental de Quiles, se llega al análisis de la "Sistencia Absoluta", a Dios. Desde esta perspectiva el mundo actual parece gritar al filósofo que sin Dios la libertad es imposible. Por un lado, multitudes de jóvenes se lanzan a la búsqueda de un fundamento para una existencia "desfondada" en grupos que entienden la libertad sólo como ausencia de coacción y por consiguiente de ruptura de vínculos; como un movimiento "desde afuera", otros creen hallar el puerto, a su ansia de absoluto en orientaciones esotéricas y ocultistas. En el fondo están clamando por lo que Quiles llama la experiencia in-sistencial de Dios. Para nosotros el problema es "suscitarla".



También la universal tentativa de nuevas experiencias de amor, en la relación entre los seres humanos, experiencias “nuevas” que son tan viejas como el mundo, nos exige, por así decirlo, limpiar el rostro del amor, mostrarlo en su resplandor originario, en su carácter “fruitivo”, sin las mutilaciones atroces de su caricatura actual, porque entendemos que es esta caricatura la que lleva a tantos jóvenes hoy a afirmar que la palabra “amor” para ellos no significa nada.

Todo lo expuesto rebasa los límites de esta comunicación: constituye un plan de vida y trabajo filosófico. Es nuestra firme convicción, además, que ello implicaría un equipo interdisciplinario, partiendo justamente del plano “de la psicología del conocimiento intelectual inmediato, en que se dan la mano la psicología, la fenomenología, la ontología y la metafísica”.

Entendemos que toda educación se basa, desde Sócrates hasta nuestros días, en una relación dialógica de rico contenido, que trasciende la comunicación “indirecta”, según expresión de Quiles, del mero lenguaje hablado.

Desarrollaremos algunos puntos de su pensamiento en relación con el tema elegido.

En la analítica de la “experiencia” por el método in-sistencial Quiles llega a definir el hombre por su “repliegue óntico”, y en la experiencia primera, en la que el ser se hace patente, un primer momento óntico, y un segundo momento ontológico, caracterizando al primero como “dionisiaco” y al segundo como “apolíneo”. La “in-sistencia”, el retorno del hombre sobre sí mismo, sólo es posible en un ente ónticamente replegado de un modo dinámico sobre sí mismo, y es ese repliegue óntico el que implica el carácter de “abierto” del ser. Quiles, con una feliz expresión, al plantearse la pregunta de cómo el ser se abre a ese ente que es el hombre, nos lo designa como un “choque óntico”, primera experiencia insistencial, en la que el ser

desborda, trasciende al ente. El método in-sistencial irá sucesivamente integrando el mundo, los otros y Dios.

Pero también en ese flujo óntico, en el océano sin orillas del ser, la experiencia in-sistencial encontrará al hombre como "anclado" en sí mismo, "sistente", de pie, en su mismidad única, singular y personal. Hace la experiencia preconceptual y prelógica del ser, y por su repliegue óntico, al retornar sobre sí mismo y tomar distancia entre su "siendo" y los demás entes, puede conceptualizar y objetivar.

En el "choque óntico" originario también la experiencia le revela que hay entes que le están más o menos abiertos, más o menos próximos. Ónticamente se vivencia participando del ser y atraído por los entes. El ente intermundano al cual está más profundamente religado y que lo atrae de modo irresistible, es el otro in-sistente. Nos parece que en esa apertura expansiva, vinculativa y especialmente atractiva del ser hallamos el amor. Dicho de otro modo, parecería que el pensamiento de Quiles, y en su evolución posterior, se descubre una unidad originaria y originante de la unidad de amor y ser, de ser y amor.

Expresa Quiles: "Nuestra existencia mundana no sólo es excitada materialmente por el mundo de las cosas, sino que también se halla en su existir, ante centros espirituales que actúan sobre ella con más profundidad y atracción todavía que las cosas materiales, y hacen que la misma in-sistencia se sienta a su vez impulsada en forma irresistible... Son «otros» de mí, dentro de cierta comunidad de semejanza" (p. 101). Nos vivenciamos más próximos de los animales que de las plantas, más próximos de los hombres que de los animales. En el plano intermedio del conocimiento intelectual inmediato, en que se manifiesta la objetividad de las experiencias de orden psicológico, penetramos pues hasta la ontología (p. 236). Nos pregun-

tamos: ¿puede ser verificada esta vivencia pre-conceptual del ser, aceptada la rica noción de “experiencia” desarrollada por Quiles? Creemos que sí. Aquí aparece como sumamente fecunda la vinculación de tres nociones de su filosofía para un pensamiento educativo: la in-sistencia como esencia del hombre, la in-sistencia como método y la necesidad de suscitar la “vivencia” en el diálogo por medio del lenguaje, entendiendo por supuesto que la relación dialógica trasciende este medio indirecto, pero es su vehículo entre in-sistencias encarnadas.

Hacemos la “experiencia” de que un discurso sobre el ser, la teoría y la historia del ser puede someter a los jóvenes, que no se han iniciado aún en la especulación filosófica, al más mortal de los aburrimientos. Pero si partimos de la hipótesis de que nos hallamos ante otras in-sistencias que re-sponden, hipótesis de la cual se deducen observaciones y experiencias posibles y logramos formular la pregunta que suscita la “vivencia”, en la respuesta surge clara esa experiencia preconceptual del ser, que lleva a los más sorprendentes descubrimientos, hasta aquellos que negaron al principio toda inquietud metafísica.

Aun en el plano de la más alta especulación el filósofo hace la experiencia como de una revelación, “choca con el ser”, el ser se le dona, y desde Tales hasta la actualidad que Quiles nos explique en qué consiste el “choque óntico”.

Ya hemos visto que él lo caracteriza como pre-lógico, anterior a toda conceptualización. Agrega que es inevitable, no previsto, es “vivencia, y por lo tanto hay en él algo de conciencia, pero predomina lo óntico” (p. 283). También es necesario, espontáneo, persistente, está siempre ahí, donándose en su apertura al hombre. En el choque óntico, Quiles, ya lo hemos visto, distingue un primer momento caótico, confuso, reverberante, pero con un impulso creador y constructivo, el instante en que el ser se le abre y se le

entrega al hombre. En el segundo momento de esta dinámica es el hombre el que se abre al ser, da su "re-spuesta", sale garante del ser. Instalado en el ser mismo, a la apertura del ser, a la pregunta inmediata, da la "re-spuesta" inmediata, que ya tiene carácter preciso: "el ser es". Entabla, por consiguiente, el primer diálogo metafísico en la libertad, en el cual ya hay un encuentro del "ontos" con el "logos": es ontológico.

Siguiendo el hilo del pensamiento de Quiles en el primer "choque óntico", hallamos ya un orden jerárquico introducido por los grados de atracción o amabilidad en que se dan los entes, que la razón irá clarificando luego sin agotarlo nunca, porque el ser nos desborda y nos desborda su "amabilidad".

Prosigamos el análisis del primer "choque óntico". Definido el hombre como "in-sistencia encarnada", establece con las otras in-sistencias una comunicación indirecta por medio del lenguaje. Pero, afirma Quiles, existe también una comunicación directa, inmediata, más allá del lenguaje, comunicación pre-reflexiva, en la que el otro insistente se nos da. Este "centro espiritual" "es la condición de la revelación de mi núcleo personal" (p. 125). "La experiencia metafísica profunda es la misma: el sentido del «yo» se encuentra en el «tú» y por el «tú»" (p. 128). La primera ley de este encuentro es la comunión. Se trata de un encuentro personal, singular y único, en un plano óntico común, cuya expresión más alta es el amor, lo que lleva por supuesto a afirmar que la in-sistencia es una inter-insistencia. En el hecho de esa inter-subjetividad, cuyo fundamento es la atracción óntica, se basa la esencial sociabilidad del hombre, que es "la expresión exterior y visible de la comunión, a la que desde el interior nos sentimos impulsados" (p. 119). Seguimos citando a Quiles: "El hombre no es una in-sistencia cerrada, sino abierta..."

le es imposible «encerrarse», cuando se le ~~deja solo~~ ^{cae} en una especie de asfixia ontológica, experimentada por el hombre al no existir su realidad inter-insistencial". Se deduce, por consiguiente, que cuando falta ese orden inicial, que introducen en el "choque óntico" la atracción, la amabilidad, el amor personal, se desfondan la sociabilidad y la existencia personal, pues el mismo Quiles anota que este vacío existencial conduce a menudo al suicidio.

Retornando a la idea del valor objetivo de las experiencias psicológicas en el plano intermedio en que se da el conocimiento intelectual inmediato, plano en el cual se dan la mano además la ontología y la psicología experimental propiamente dicha, hallamos la verificación de lo antedicho en la coincidencia con los resultados de la investigación psicológica y la psiquiátrica actual, en algunos ejemplos.

Hoy se sabe que la relación afectiva madre-hijo, ya en la etapa de la vida intrauterina, y aun en la etapa en que se decide si se quiere o no el embarazo, condiciona el ulterior desarrollo de la personalidad y especialmente de la sociabilidad. El niño no querido presenta luego trastornos en su capacidad de comunicación con los demás. Algunos niños y jóvenes en el caso de los adoptivos, llegan a una etapa de su desarrollo en que buscan desesperadamente sus padres auténticos, procurando su identificación personal. Expresado en términos de la filosofía de Quiles, el "tú" amante es la condición de la revelación del núcleo más íntimo.

Concluimos, pues, que hay una patencia del ser "de in-sistencia encarnada a in-sistencia encarnada" en una comunión atractiva, amorosa y el descubrimiento del ser y de sus grados de amabilidad introduce un orden, que se desplegará luego en la relación ontológica por medio del logos amante. Descubrimos que simultáneamente con la

re-spuesta "el ser es", se da también un "preferir" y un "posponer" inmediato, una "apreciación del ser", que permiten y explican el "yo amo".

También en este caso existe una afinidad reveladora entre el niño y los entes intramundanos; en una etapa muy anterior al lenguaje. Quiles señala que "nuestras experiencias de comunicación van más allá del lenguaje. La comunicación se nos muestra como existiendo *antes* del lenguaje convencional. Más aún: el lenguaje supone entre los espíritus un contacto previo a la fabricación y al uso mismo de las palabras..., nos sentimos unidos sin hablar-nos, a veces sin un gesto exterior, sólo con la mirada, y aun sin la mirada". Presuponiendo que ante el niño nos hallamos ante un "in-sistente", en su estar en el mundo, su primera apertura se orienta hacia las personas, y en especial hacia aquellas que le están más próximas, como si se diera un "preferir" y "posponer" que respondiera a la vinculación óntica presupuesta y un orden en el choque óntico que respondiera a los grados de amabilidad de los entes que aparecen en su horizonte intra-mundano y temporal, en una etapa que podríamos llamar la de su pre-historia personal. Hallamos, pues, un re-sponder pre-conceptual, en un orden espontáneo, natural, que aparece como origen, germen y condición del orden ontológico. "Re-sponder" se va paulatinamente convirtiendo en un "co-responder" del "yo" que va adviniendo a sí mismo en el amor de un "tú".

El "yo", por consiguiente, adviene a sí mismo desde su fuente óntica, desde su participación en el ser, está inmerso en el ser, como empapado en el ser, como si nadara en el ser, dice Quiles, con una imagen muy sugerente, pero a la vez está apoyado en sí mismo y lo manifiesta en el encuentro del ontos con el logos en el juicio, la razón, que

ya es la re-spuesta que el hombre da al ser “en el tribunal de su intimidad in-sistencial” (p. 285).

Si se nos permite completar o integrar lo anteriormente expuesto, en el descubrimiento simultáneo del ser y de la amabilidad del ser, en ese retorno sobre sí mismo, el in-sistente en el ser y en el amor, vuelve sobre sí mismo conociéndose y amándose.

El hombre conjuga en un mismo verbo, por decirlo así, el “yo soy” y el “yo amo”. Toma simultáneamente conciencia del “yo” y del “tú”, de la identidad de sí mismo y de la alteridad del otro, de la distancia y de la proximidad, y se afirma a sí mismo, se vivencia cada vez más instalado, “sistente” en la inter-in-sistencia, en la comunión.

Dice Quiles: “La ley máxima de la comunión es el respeto, sin el cual es imposible un verdadero acercamiento de subjetividades. Sobre el respeto se construye el amor, que corona la unión propia de dos subjetividades en una voluntad que salva los derechos y los intereses de ambas” (p. 128). El amor y el respeto están, pues, en el origen y en el desarrollo o planificación del misterio que une las subjetividades. El in-sistente se halla ante su propia “misteriosidad” insondable y a la vez con la misteriosidad del “tú”. Algo queda oculto y recóndito en el núcleo más íntimo del “yo” y del “tú”, aun en la “comunión”, en ese amor de “benevolencia” y “delicadeza”, “la unión de dos in-sistencias que tienen un campo común, una vida común” (p. 132) “que se desarrolla y germina en una verdadera inter-in-sistencia” (p. 129).

Ya hemos visto que la in-sistencia no es tan sólo una metafísica del hombre, sino también un método. Es el método del aislamiento, del recogimiento, de la interioridad, de la condición de todo pensamiento filosófico como “primer movimiento”, como primera etapa para luego poderse lanzar “desde el interior” a la reflexión y al racio-

cinio o, sobre los datos del mundo, de los otros entes y de Dios (p. 20).

Si seguimos insistiendo en la fermental riqueza del método, podemos establecer una distinción, sin desviarnos del pensamiento de Quiles, entre "soledad" y "aislamiento". Nos parece explícito en el texto ya citado, en que Quiles alude a la necesidad de estar con los otros, a la imposibilidad de encerrarse y a la muerte por asfixia ontológica (p. 119). Diríamos que el hombre no se experimenta nunca como "solo". Cuando se encuentra "aislado", por motivos que investigan hoy la psicología y la psiquiatría, o cuando lo aíslan, cuando no puede establecer comunicación con los demás, o no se la dejan establecer, es cuando se "desfonda".

Analizando el retorno sobre sí mismo en lo que llamamos "soledad", para distinguirla del "aislamiento", el hombre no vuelve nunca "aislado", sino "acompañado". Se lleva en cierto modo consigo a los entes intramundanos en el retorno hacia su centro, y de un modo especial, en su recogimiento, "recoge" consigo a las otras "in-sistencias". Con las mismas y ya citadas palabras de Quiles está ante la imposibilidad el "yo" de conocerse a sí mismo, antes de conocer a los demás (p. 113). "Tenemos con los demás un lazo de intimidad personal" (p. 125). "Por una paradoja, la in-sistencia, que apunta hacia adentro, hacia el interior, no se descubre como tal, si no es en relación con otra in-sistencia, y esto en mi núcleo más personal" (p. 125). Pero si el hombre, en su ensimismamiento tiene presentes a los entes intramundanos, sin lo cual el ensimismamiento es imposible, ha, por así decirlo, incorporado al "tú" en su retorno de un modo específicamente humano. El diálogo de persona a persona, por medio de la palabra, el diálogo de "presencia" a "presencia" se continúa entre un "yo" presente a sí mismo y la "presencia-ausente" del tú.

Cabría anotar, para un ulterior desarrollo, que en la "ausencia" se hace aun más patente la presencia del "tú", pero estos análisis nos conducirían a otras instancias, relacionadas con el Tú Absoluto "como Presencia-Ausente", que Quiles trata. Aquí sólo nos limitamos a afirmar la continuación del diálogo en la soledad del ensimismamiento, y que sin esa "presencia-ausente" del "Tú" es imposible el diálogo del alma consigo misma. El "choque óntico", descrito por Quiles en el primer encuentro del hombre con el ser, sigue "per-sistiendo", nos atreveríamos a decir que se reitera en el diálogo con los in-sistentes que han sido recogidos en la vuelta sobre sí mismo, en el "núcleo más íntimo". El diálogo en silencio continúa con las "presencias-ausentes" y espontáneo, creador, inesperado, reaparece el "choque óntico". Lo confirma, nos atreveríamos a decir lo verifica, con toda la fuerza que esta palabra tiene hoy en las ciencias experimentales, lo que Quiles llama "experiencia habitual" y "experiencia culminante" (p. 164). Dice Quiles: "Si no me trato o comunico con alguien mi vida pierde en lo interior su sentido y mi yo desaparece ante mí mismo. En cambio la íntima unión de la amistad, del amor y de la sangre me permiten encontrarme seguro dentro de otra subjetividad que es para mí un verdadero prójimo" (p. 126). Esa proximidad se perpetúa, trasciende los límites espacio-temporales y el diálogo originado en la "comunidad" se continúa.

Así vivimos durante años sin ver a un amigo, y cuando lo volvemos a reencontrar, continuamos una conversación no interrumpida. Nos ha ido descubriendo recónditos repliegues de sí mismo y ha continuado enriqueciéndonos, en lo que podríamos llamar la "experiencia habitual".

En la "experiencia culminante" de la metafísica el ser devela al filósofo, al amante de la sabiduría, alguno de sus recónditos aspectos. La develación en este caso ha sido

precedida por una larga historia de recogimiento, de meditación, de ensimismamiento, en diálogo permanente con los filósofos que lo precedieron. En la búsqueda del ser, ya en la etapa en que el metafísico re-sponde por el ser, en el plano ontológico, irrumpe bruscamente el "plano óntico" y se produce la "experiencia culminante" espontánea, persistente, dionisiaca, constructiva, que sacude la "in-sistencia", la lleva a una nueva dimensión. El metafísico hace la experiencia profundizada de su núcleo personal más íntimo, de la mismidad de su "yo" y de la alteridad del "tú" ausente, y simultáneamente de una nueva luz sobre el ser. Emerge al plano "apolíneo", y se experimenta como más "sistente", de pie, garante, afirmado en sí mismo, al afirmar el ser y el amor en el juicio y el raciocinio.

El mismo Quiles da testimonio de lo antedicho en sus obras. Llega a la afirmación de la "in-sistencia" como esencia tal del hombre y como método, previo un interrumpido diálogo con los pensadores anteriores y en especial con los filósofos de la "existencia".

Quizá este milenario diálogo que entabla el "yo" en el ensimismamiento con el "tú", también milenariamente "presente en la ausencia" sea toda la historia del pensamiento y de la cultura.

Este "choque óntico" renovado, que refundamenta de un modo fulgurante la "sistencia", esta experiencia, este conocimiento intelectual, inmediato, suprasensible, esta comunicación directa exige la conceptualización y la objetivación. Explica los largos silencios de los filósofos, su temor y temblor, para transmitir por medio del lenguaje su más íntima experiencia in-sistencial. Quiles afirma que el hombre es el poeta de la creación. Quizá también la filosofía empieza donde terminan las palabras y en ese sentido el filósofo sea el poeta por antonomasia. Tiene que serlo para suscitar a su vez en el "tú" la vivencia, para

comunicarla de “presencia a presencia” y hacer a su vez vibrar al otro en su “mismidad”.

Nos atreveremos finalmente a incursionar en un aspecto más bien implícito del pensamiento de Quiles y a agregarle una característica al “choque óntico”, que se deduce, sin embargo, del lenguaje estrictamente severo y austero con que expresa su pensamiento. Es el carácter “fruitivo” del “choque óntico”, el “sabor” de la *sapientia*, la serena y exultante felicidad del “develamiento” del ser y de su amor, que es común a la experiencia habitual y a la culminante. No hay sentimiento que implique mayor exigencia de comunicación y de trastemporalidad que la alegría. Toda felicidad es anhelo de expansión y perduración, es efusiva y difusiva. Está cargada de fe y de esperanza: fe en su comunicación, esperanza de ser acogida cuando se la dona.

No resistimos la tentación de transcribir este párrafo, en que Quiles deja de lado la austeridad suya tan característica: “El hombre es el poeta de la creación sensible. Es el único que puede con propiedad, percibir la belleza material, y por ende es el que tiene la misión de cantarla, iluminando espiritualmente la materia o descubriendo los reflejos del espíritu y de la eternidad que en la misma materia y en el tiempo pueden descubrirse: el orden de la creación, su belleza y su armonía deben ser cantadas por su Poeta, el hombre, el único, que puede vivirlas” (p. 57).

Situados por consiguiente en el plano de la objetividad del orden psicológico “que penetra hasta la ontología”, entendemos que lo que hemos designado como “relación dialógica”, trasciende y fundamenta el diálogo por medio del lenguaje hablado.

Para una “filosofía de la educación” supone una inter-insistencia educando-educador que surge de la “co-

munión cuya más alta expresión es el amor", hallada al principio, durante y al final de un camino que se va construyendo en la relación "yo"- "tú". En esa relación de persona a persona educando-educador va adviniendo a su núcleo más íntimo, se experimenta como más "sistente". Presupone la "in-sistencia" como esencia del hombre y como método, en esa interrelación. Presupone en el educador la "experiencia in-sistencial" y el "choque óntico". Sólo si lo ha "vivenciado" y "disfrutado" podrá "conceptualizarlo" y "racionalizarlo" para luego transmitirlo por medio del lenguaje, como medio de comunicación entre "in-sistencias encarnadas", impulsada y originada la palabra en un "logos amante". Podrá, como dice el mismo Quiles, "suscitar la vivencia".

Hemos destacado en esta meditación un rasgo del "choque" óntico que nos parece implícito y explícito en el pensamiento de Quiles: es el carácter "fruitivo" del "choque óntico", que nos parece de capital importancia para una "filosofía de la educación". Sugerido por su mismo pensamiento, el educador necesariamente tiene que ser "poeta", porque ha disfrutado originariamente.

En la actualidad surge como un clamor universal por parte de los "educadores" el lamento de que los jóvenes no estudian. Nos preguntamos si uno de los más profundos motivos de ese desinterés no está en que no conseguimos integrar en el proceso educativo la "fruición", la felicidad, la alegría, que acompaña al descubrimiento del ser desde los griegos hasta nuestros días y que acompaña a la in-sistencia encarnada cuando construye el mundo de la cultura.

PERSONA HUMANA Y COMUNICACIÓN DOCENTE

Dr. ALBERTO CATURELLI.

“El fin de la educación es la «personalización», es decir, crecer en el ser propio de la persona; lo que implica, crecer en la conciencia de sí, en su relación con el mundo, con el prójimo y con Dios” (Ismael Quiles, *Filosofía cristiana de la educación*, “Filosofar Cristiano”, III, 5/6, p. 79, Córdoba, 1979).

Introducción.

Permítaseme partir de mi propia definición de educación como “el desarrollo de todo lo que el hombre es, llevándolo hasta su máxima perfección posible”¹. Es decir que la educación no es simplemente el desarrollo de lo que ya es el hombre, sino de su crecimiento total; pero semejante crecimiento supone la aparición de algo nuevo como perfección del sujeto educable. En tal caso, sólo el hombre es educable en sentido propio y supone, ante todo y primeramente, el conocimiento del sujeto; es decir, de la persona. Pero no basta, porque exige, al mismo tiempo, la posibilidad de la comunicación interpersonal. De ahí que considere de especial importancia una reflexión sostenida acerca de

¹ *Reflexiones para una filosofía de la educación*, p. 10, Imprenta de la Universidad, Córdoba, 1980.

la comunicación intersubjetiva desde el punto de vista de la educación. Por consiguiente, hemos de admitir no solamente el problema de la comunicación sino el de una especie suya: la *comunicación docente*. Tal es, pues, el tema de esta meditación, que irá confrontando todos sus pasos con los de la filosofía in-sistencial en busca de una mutua iluminación.

I. PERSONA Y COMUNICACIÓN.

Cuando Sócrates condujo a Eutidemo al reconocimiento de su radical ignorancia y éste manifestó su completa perplejidad, el maestro le exhortó a practicar la recomendación inscrita en Delfos: *Conócete a ti mismo*. Y Eutidemo, por no haber alcanzado este conocimiento, se sentía "lleno de desprecio para consigo mismo" puesto que corría el riesgo "de no saber nada de nada"². El conocimiento de sí aparece, pues, como la condición esencial para no permanecer en la ignorancia total y, sin embargo, la sabiduría antigua reconoció, desde el principio, la dificultad casi insuperable de la empresa: *Individuum est ineffabile*; porque, en efecto, inefable es lo opuesto de lo que se puede conocer, decir; de donde se ve que este individuo que yo mismo soy y que es también mi prójimo, es in-decible, inexplicable. De ahí que, previamente a la consideración de la comunicación docente, sea menester afirmar la necesidad del autoconocimiento como condición de toda comunicación posible y, por otro lado, considerar la siempre presente inefabilidad del singular. La reflexión filosófica, particularmente aquella que en el pensamiento actual pone el acento en la persona como "un centro interior" (Quiles), obliga a repensar el problema desde la perspectiva de la

² Jenofonte, *Memorabilia*, IV, 2, 24.

persona en cuanto unidad incomunicable como condición de la misma comunicación. ¿Cómo es esto posible? ¿No parece una contradicción?

Desde el punto de vista metafísico, el único ente visible autoconsciente es el hombre. Él sabe que es y que las cosas son. Sólo en el hombre y solamente en él, adviene el logos al ser y es, por ello, realidad onto-lógica. Y es así porque, mediante los sentidos, el ser como acto de ser (*esse*), en él se patentiza (a la inteligencia). Por el acto de ser que, en él, se participa, el ente autoconsciente existe *en sí mismo*. Y esto confiere unidad a la multiplicidad de sus actos (yo psicológico) no sólo debido a la identidad en el tiempo sino porque es *acto* por el acto de la existencia al cual ya nada puede serle añadido. Creo que es aquí donde apoya el P. Quiles su afirmación de que "la persona... es un centro interior, que debe actuar desde sí mismo, un ser que está en-sí-mismo, que es 'in-sistencia'"³. En efecto, la filosofía clásica desarrolló con acierto este aspecto de la cuestión, pero ubicando previamente el tema de la persona en la categoría de la sustancia, pues se trata de una sustancia que se define ya en orden al acto de "ser en sí", ya en orden a la subsistencia que consiste en la independencia, en su mismo existir, respecto de todo sujeto de inhesión. De ahí que Santo Tomás y la escolástica designaran a la sustancia subsistente como aquella que *tiene* su ser (*esse*) por sí sola y que de ningún modo existe en otro ni con otro. La expresión "ser en sí" por relación al acto de ser parece coincidir con el "ser en sí" de la in-sistencia; pero, en realidad, el primer sentido pertenece a la investigación racional de la escolástica, y el segundo al término de una búsqueda concreta que "choca" con esta

³ *Filosofía cristiana de la educación*, "Filosofar Cristiano", III, 5/6, p. 80, Córdoba, 1980.

evidencia ineliminable. Pero ambos coinciden, pues, retornando a la investigación racional, a esta sustancia completa perfectamente subsistente, la filosofía tradicional llamó *suppositum* o hipóstasis. En cuanto tal, la supositalidad implica la incomunicabilidad con otros de los cuales se distingue, pues el propio acto de existir como *tal* ente, lo termina, lo constituye como subsistente, lo cierra, es decir, lo in-comunica ontológicamente. Por eso, en la escolástica, se habla de una “totalidad sustancial incomunicada”, precisamente en virtud de su último acto que es el acto de existir. Se comprende así por qué Santo Tomás trasfiguró y profundizó la clásica definición de Boecio: *rationalis naturae individua substantia*. Según ella, no todo individuo es persona aunque se encuentre en el género de sustancia; pero toda persona es individuo, sujeto de accidentes (hipóstasis) que existe, como ya dije, *en sí* y no en otro ni con otro (subsistencia)⁴. En modo alguno el P. Quiles se opone a esta doctrina, sino que la sustenta, y luego de exponer los diversos grados de unidad dados en la persona (singularidad, individualidad, unidad ontológica perfecta —hipóstasis—), expresa que la persona es “la unidad más perfecta de la hipóstasis o individualidad”; esta unidad de la subsistencia le conduce a afirmar que “el hombre es el único, entre los seres del mundo sensible, que es capaz de conocerse a sí mismo, de situarse a sí mismo frente al mundo, como un todo independiente”⁵. Precisamente, en cuanto “unidad ontológica perfecta”, la persona es incomunicada ontológicamente, sujeto de la educación en el plano natural y sujeto de salvación en el plano sobrenatural.

Esta doctrina, que sostiene que la persona es supuesto racional ontológicamente incomunicado e incomunicable,

⁴ Santo Tomás, *STh.*, I, 29, 1 y 2.

⁵ *La persona humana*, ps. 158-159, 3ª ed., Kraft, Bs. As., 1967.

en modo alguno niega el problema de la comunicación consigo y con el prójimo, en general, y la comunicación docente en particular. No hay contradicción alguna en la simultánea afirmación de la incomunicabilidad ontológica de la persona y su comunicabilidad existencial. Por el contrario, el problema de la comunicación debe ser planteado sobre los mismos fundamentos metafísicos: Se dice incomunicabilidad ontológica porque, en ese plano, la persona no es la otra ni lo otro, tiene sus propios límites metafísicos: como si dijéramos que Pedro, en cuanto tal, no es Pablo y, en ese plano ontológico del último acto de existir, Pedro y Pablo son incomunicados e incomunicables. En efecto, la persona, en cuanto individualidad total, expresa su propia *unidad* interna que, simultáneamente, evidencia su *distinción* de los demás. Más aún: mientras la persona sea más *una*, será más *distinta*, más sí misma y no otra. Esta mis-midad incomunicable le es conferida a la persona por el acto mismo de existir, o por la verdad del ser. San Agustín y los Padres comprendieron esta situación onto-lógica de la persona. San Agustín observó que además de aquello que, como el alimento, trasformamos en nosotros mismos y es, por eso, intrasferiblemente individual, hay algo por lo que *somos* y que nos es *común*: la verdad, o sea, el ser⁶. De ahí que sea la persona el “lugar” de emergencia del ser que la concluye e in-comunica y, al mismo tiempo, *aquello que nos es común con las otras personas*. Termina e in-comunica la persona una y distinta y, simultáneamente, es lo que hace posible, por ser lo único común, toda posible comunicación. Por eso, si hemos de preguntarnos por el acto de comunicación en general y docente en particular, ésta debe fundarse, con aparente paradoja, en la previa in-comunicabilidad del núcleo ontológico subsistente.

⁶ *De lib. arb.*, II, 7, 10; 8, 20.

II. PERSONA HUMANA Y COMUNICACIÓN COMO RAÍZ DE TODA POSIBLE COMUNICACIÓN DOCENTE.

a) *La comunicación consigo, condición de toda comunicación.*

Es, pues, condición prerrequerida para poder plantear el problema de la comunicación interpersonal, el conocimiento de sí. Para ello, es menester distinguir cuidadosamente entre el plano de la *subsistencia* (en el cual he mantenido el tema hasta ahora) y el del *conocimiento*. Ante todo, el conocimiento de sí (que ya es comunicación consigo) implica cierta identidad consigo, cierta presencia del yo a sí mismo y, por eso, semejante conocimiento resulta inobjetivable. La razón es clara porque, como ha enseñado Santo Tomás, nos aprehendemos a nosotros mismos en tanto que conocemos *esto* o *aquello*⁷: una aprehensión de mí mismo conociendo, es decir, *sin* el conocimiento actual de un *esto*, sería una aprehensión que caería en el vacío; es decir, una aprehensión imposible porque sería una aprehensión de nada. En cambio, porque lo primero que cae bajo la aprehensión de la inteligencia es el ser tal como se muestra en los entes, la aprehensión de sí mismo depende de la primera aprehensión del ser. En cuanto la persona capta el ser, se aprehende a sí misma. Esta aprehensión primera supone cierto conocimiento inmediato del alma por sí misma. Debe reconocerse que se trata de un conocimiento de hecho en cuanto presencia del sujeto a sí mismo, ante-predicativo y propiamente inobjetivable. Creo que es a esto a lo que el P. Quiles se refiere cuando dice que "la estructura más simple de mi ser... que yo capto en mí, es un *centro interior*. En ese centro yo digo «yo» y

⁷ *De veritate*, X, 8 c.

desde ese centro produzco, irradio y organizo toda mi actividad interior y exterior... Este centro interior es *simple*; se me aparece como puntual... Ese centro es único. Pero yo lo capto... como *replegado en sí mismo*, todo retornado a sí mismo”⁸. Tal la in-sistencia como experiencia del *ser* a través de la persona y en esta experiencia la más íntima “hallamos, dice Quiles, la diferencia entre el ente y el ser, diferencia que puede denominarse la *diferencia ontológica*, o la diferencia metafísica, porque por ella descubrimos y afirmamos algo más que el ente puro, al descubrir y afirmar también el ser que trasciende el ente”⁹. Si mi interpretación es correcta, es entonces posible afirmar que existe un conocimiento originario de sí mismo que, aunque oscuro y supuesto, como lo es de hecho, es in-eliminable. La dificultad radical de este conocimiento ha sido señalada por Jolivet: “La dificultad reside en que el esfuerzo por concebirme a mí mismo ha de terminar forzosamente aprehendiéndome como conciencia en general. Sin duda esta conciencia es la mía, y el concepto está en continuidad con la experiencia que expresa. Pero justamente esta experiencia no la expresa más que en términos universales que, por definición, excluyen la singularidad incomunicable”¹⁰. Y, sin embargo, el mismo Jolivet dice más adelante: “No hay conciencia de sí, en el sentido de conciencia carente de todo soporte ontológico. Toda conciencia afirma al mismo tiempo el *ser* y el *fenómeno*, integrados en la *unidad ontológica* del sujeto actual y concreto”¹¹.

Esto puede ser dicho no ya en el plano de la pura subsistencia sino en el del conocimiento. Para éste existe,

⁸ *Persona y sociedad, hoy*, p. 35, Eudeba, Bs. As., 1970.

⁹ *La persona humana*, p. 177.

¹⁰ *La sinceridad y sus exigencias*, p. 95, pról. de A. Muñoz Alonso, Aula de Ideas, Murcia, 1953.

¹¹ Ob. cit., p. 113.

pues, un primer conocimiento de sí fundado en la evidencia del acto de ser y. aquende esta evidencia, solamente nos queda el individuo inefable, pre-objetivo y ante-predicativo. Y, sin embargo, es menester un regreso al orden pre-objetivo, un paso hacia atrás que, aunque inexpresable universalmente, me ponga ante la viva presencia del *yo*. Es verdad que no existe conocimiento de sí sino cuando conocemos *tal* ente; pero siempre es posible —y de hecho así lo hacemos— un regreso al sujeto de todo conocer que soy yo mismo. No más. La conciencia afirma el ser y el fenómeno, como dice Jolivet, en la incommunicable unidad del supósito (está sujeto como un todo); pero, por eso mismo, inaugura una radical *comunicación consigo mismo*, apoyada en la originaria in-comunicabilidad ontológica de la persona. Se pasa así a otro plano, el del conocimiento inmediato y concreto. Es aquí donde la evidencia del ser coincide con la primera evidencia del sujeto a sí mismo y permite esta mirada sobre el a-bismo que yo mismo soy. Tal es el comienzo del conocimiento de sí mismo.

b) El descubrimiento del prójimo, causa inmediata de la comunicación docente.

Con estos supuestos, es posible ahondar en el planteo básico de Quiles, lo cual nos conducirá tanto al tema de la comunicación con el prójimo, cuanto al de la comunicación docente. En cuanto a lo primero, ahora en el plano concreto y fenomenológico, “nuestra ex-sistencia mundana no sólo es excitada materialmente por el mundo que la rodea, sino que se halla también, en su ex-sistir, ante centros espirituales que actúan sobre ella con más atracción y profundidad todavía que las cosas materiales...”; es evidente que se trata de otras in-sistencias, pero los “otros” suponen una “distinción de mí, una diferencia de mí, pero, al mismo tiempo, una particular semejanza y afinidad con-

migo”¹². Es menester preguntarnos por el modo según el cual se arraiga en mi in-sistencia la de los demás; lo cual equivale a preguntarse por la comunicación con el prójimo, ya indirecta, ya directa. La primera forma, que tiene especial importancia para la docencia, reconoce un medio más usual que es el *lenguaje*, que va objetivando los contenidos mentales; pero él mismo muestra, según el P. Quiles, su insuficiencia porque, entre otras cosas, “no saca a flote el núcleo central de mi vivencia subjetiva”; otro medio es la “deducción analógica” en cuya virtud comprobamos que “existe una relación íntima y natural entre nuestras expresiones exteriores y nuestros estados anímicos”¹³. Pero, ahora directamente, “percibo mi mismidad como in-sistencia, al oponerla a la alteridad de otra in-sistencia”; por tanto, “es simultáneo el aparecer de mi in-sistencia frente a la captación de la «otra» in-sistencia”; de modo que mutuamente se condicionan¹⁴, puesto que, además de opuestos, ambos se encuentran unidos, participando de la misma naturaleza. Es lo que Quiles denomina “atracción ontológica” equivalente a la *inter-in-sistencia* como “comunicación espontánea, innata, anterior a todo estado reflexivo, aunque podamos descubrirla luego por la reflexión”. El P. Quiles sostiene, así, que existe la comunicación prerreflexiva, inmediata, que conduce al descubrimiento del otro como mi *prójimo*, como “este semejante” que no es más un *él* sino *tú*. Más aún: el *tú* es, pues, la condición de la revelación de mi propio núcleo personal: comunión primera, encuentro, que me exige inmediatamente la máxima ley de sí misma que es el respeto. Se comprende, así, que sin la real presencia del otro no es posible ser sí mismo. Y lo que

¹² *Más allá del existencialismo*, p. 101, de *Obras*, vol. I, Ed. Depalma, Bs. As., 1978.

¹³ Ob. cit., I, p. 110.

¹⁴ Ob. cit., I, p. 117.



al comienzo parecía una contradicción entre la incomunicabilidad ontológica de la persona y la originaria comunión (que en Quiles se llama inter-in-sistencia), no solamente no es real sino que aquella incomunicabilidad ontológica es la condición prerrequerida para la comunicación consigo y con el prójimo. Sobre esta comunión o inter-in-sistencia se afirma la posibilidad misma de todo otro tipo de comunicación, particularmente la comunicación docente. Porque “docente” significa, ante todo, *do-scientiam*; es decir, “yo doy” “la ciencia”; pero semejante acto también significa, hasta cierto punto, yo *me* doy, porque no es posible comunicación alguna sin amor que es la culminación de toda comunicación. Dice Quiles que “en esta condición del amor es donde encontraremos la plenitud del prójimo, su último reducto, su «sistencia», y también nuestro último reducto, nuestra «sistencia»”¹⁵. De ahí que yo, en cuanto maestro, no doy simplemente la ciencia, sino que *me* doy; en esa medida, la ciencia se presenta como el vehículo de este don de sí y la comunicación docente es el don de sí mismo en el misterio del prójimo por medio de la ciencia. En tal caso, la transmisión de la ciencia no es un mero traspaso frío sino que, con la ciencia, con la participación en el acto de la investigación, con el lenguaje y la analogía, la “sistencia” del maestro se entrega a la “sistencia” del discípulo. Por eso, como una extensión posible de la filosofía de la in-sistencia, me ha parecido que la comunicación docente (condición absoluta de la educación críticamente asumida) es una consecuencia natural de la inter-in-sistencia. Como dice el P. Quiles al comentar los textos del Concilio Vaticano II relativos a la educación, la filosofía descubre que el sujeto de la educación es el hombre (la persona), que su condición es la libertad y que su fin es la “personaliza-

¹⁵ Ob. cit., I, p. 133.

ción" como acto de crecimiento del ser propio de la persona¹⁶. Pero esto no será nunca posible, en el contexto de su pensamiento, si no se apoya en la inter-in-sistencia como fundamento de la docencia como tal. Fuera de ella, la docencia se degrada en una suerte de "bombardeo" extrínseco de cosas y términos para nada educativos. Para el verdadero maestro, las cosas ocurren como dice bellamente Sócrates en el *Alcibíades*: "cuando nosotros conversamos, tú y yo, ... es el alma que habla al alma" (Alc., 130d).

c) *La personalización, fin de la educación.*

En consecuencia, la comunicación docente, asomada (por así decir) al "misterio" del prójimo-educando, supone que el educando es aquel "centro" o "estar-en-sí" en que consiste la persona. El P. Quiles dice: "La relación educando-educador debe tener esta perspectiva. El educando es ese centro, es una persona como yo. Aun el más pequeño, es ya una persona, si se quiere muy incipiente, pero ya es persona... En algunos la persona se manifiesta precozmente; porque hay algunos adultos que tienen menos desarrollada su persona, que algunos niños que están todavía en la primaria. Pero, esencialmente, son todos personas, a todos debemos educarlos como tales, es decir, que por sí mismos busquen la verdad, busquen las cosas desde sí; que ellos trabajen en el desarrollo de sí mismos, que ellos mismos sean los que se autocontrolen y ejerzan su espíritu crítico desde sí mismos. El fin de todo el trabajo de la educación es que las personas sean cada vez más personas"¹⁷. Por consiguiente, la comunicación docente se ordena, ante todo, a una progresiva *personalización*, no porque el sujeto

¹⁶ *Filosofía cristiana de la educación*, p. 79.

¹⁷ *Introducción a Teilhard de Chardin*, p. 143, Tipográfica Editora Argentina, Bs. As., 1975.

no sea persona desde que existe, sino porque la persona es perfectible; así, las virtudes son cualidades y, por tanto, perfecciones que aumentan el valor de la persona como persona. La docencia debe, pues, ordenarse hacia esa perfección progresiva que bien puede denominarse "personalización". Así interpreta el P. Quiles la enseñanza del Concilio Vaticano II cuando dice que "la verdadera educación se propone *la formación de la persona humana* en orden a su fin último..."¹⁸. La continuidad de la enseñanza del magisterio es total y el P. Quiles se siente autorizado a sostener claramente: "Creemos nosotros que el Concilio, al llegar al fondo del hombre como «interioridad», está ya señalando lo que nosotros hemos llamado «ser-en-sí» o *in-sistencia* (...). Esta razón última de la interioridad-conciencia, la hemos señalado en nuestros análisis filosóficos como «interioridad óntica», es decir, aquella «estructura óntica» por la cual el hombre es capaz de realizar el «acto de conciencia» de darse cuenta de sí mismo. Esta interioridad-ser o *in-sistencia* óntica, es a nuestro parecer la estructura metafísica última de la persona..."¹⁹. Así, pues, persona metafísica, comunicación, comunicación docente y personalización constituyen un solo haz.

III. EL ÚLTIMO FUNDAMENTO DE LA COMUNICACIÓN DOCENTE.

La comunicación docente, que se ordena siempre a la personalización, no se basta a sí misma, porque tampoco la *inter-in-sistencia* concluye en sí misma: "así como la experiencia de mi *in-sistencia*, expresa el P. Quiles, me la revela insuficiente por sí misma, por cuanto no se basta,

¹⁸ *Filosofía cristiana de la educación*, p. 89.

¹⁹ Ob. cit., p. 91.

no se explica, no se funda en sí misma, de la misma manera nuestra experiencia inter-in-sistencial nos lleva a la convicción vivida de que no se basta a sí misma tampoco". Esto equivale a sostener que, en el plano de la educación, la comunicación docente no sólo no se basta sino que, por ser contingente, pide un fundamento absoluto, so pena de quedarse sin sentido: "El «nosotros» resulta, pues, de nuevo insuficiente; no nos sacia sino en cuanto llega a gozar de una estabilidad absoluta, de un fundamento absoluto"²⁰. Esta exigencia ontológica del Absoluto que Quiles señala por la vía expositiva de los "hechos" concretos, supone, también, la exigencia de una comunicación docente absolutamente trascendente al encuentro inter-in-sistencial; en efecto: "el hombre (pero también el maestro) en esta experiencia en que desde el fondo mismo de su «yo» encuentra una «abertura hacia el Infinito», un apoyo total en el Infinito, pasa de ser una mera in-sistencia a encontrar su realidad última, que es la de «estar-en-Otro», «estar-en-el-Absoluto», «estar en lo que está por Sí», esto es, «estar-en-la-Sistencia», ser «in-Sistencia». Ésta es la última esencia del hombre, en la cual se halla ya implicada la experiencia de la Sistencia misma, del Absoluto"²¹.

Desde el punto de vista de la docencia, sólo posee la comunicación docente absoluta, El que es la in-Sistencia absoluta, el Tú infinito, interioridad infinita y Persona infinita. Luego, la comunicación docente no es poseída ni practicada por el maestro humano sino en cuanto dependiente, ontológicamente, de la absoluta y constante docencia divina. Como bellamente lo expresa el Autor de las Escrituras: "Vosotros... no os hagáis llamar «Rabí», porque uno solo es para vosotros el Maestro; vosotros sois todos hermanos" (Mat., 23, 8).

²⁰ *Más allá del existencialismo*, ps. 133 y 134.

²¹ Ob. cit., I, p. 153.

VALIDEZ DEL CONOCIMIENTO NO CIENTÍFICO EN UNA PEDAGOGÍA PERSONALISTA IN-SISTENCIAL

CONRADO ÁNGEL DE LUCIA.

La distinción entre un saber científico y un saber no científico que incluye lo metafísico no siempre ha tenido vigencia. En la antigua Grecia se denominaba *epistéme* a un tipo de conocimiento que no coincide totalmente con el concepto de ciencia surgido con Galileo. Persiste un residuo que origina la oposición entre el conocimiento científico y el que no lo es. Este último no deja, empero, de ser válido, bien que con una validez emparentada con la del sentido común —conocimiento precientífico—, la del arte o la de la poesía. En definitiva, la del mundo del valor y del sentido: el hombre, en tanto que libertad personal, es quien otorga significación a la realidad que percibe.

Para los griegos, la *epistéme* era un saber objetivo —opuesto a la *poíesis* o actividad creadora—; sistematizado —por oposición a la historia, que era entendida como mera acumulación o yuxtaposición—; y total, en el sentido de que alcanzaba al mismo *noúmeno* —frente a la fragmentación de los saberes parciales—. Desde esta perspectiva, ciencia y metafísica constituían un mismo saber indisociable.

A partir de Galileo, la palabra “ciencia”, si bien prosigue designando un saber objetivo y sistematizado, deja de

ser un saber de la totalidad, esto es, general o metafísico. La ciencia deja de aludir a las cosas en su íntima realidad, y pasa a referirse a los fenómenos, con el agregado de que sólo será considerado científico aquel saber que pueda ser sometido a prueba.

Desde esta caracterización de la ciencia, ya no es posible equiparar el discurso científico y el discurso metafísico. Hay ciencia cuando se estudian fenómenos respetando las reglas de un método que provea además un procedimiento probatorio. Hay saber metafísico —que deja de ser ciencia en el sentido anteriormente establecido— cuando se discute sobre lo que trasciende los fenómenos —o, sencillamente, sobre cosas que no aparecen, no se manifiestan, no son fenómenos—. El fenómeno añade a la cosa el que ésta aparezca, con lo que el discurso acerca de ella puede ser verificado.

El discurso metafísico no constituye forzosamente —aunque históricamente a veces lo haya sido— un saber acerca del trasmundo; no es tampoco necesariamente un saber ideológico, poético o mítico. Es posible considerarlo como una lectura no científica del *noúmeno*; al fin y al cabo, el fenómeno es el mismo *noúmeno* en cuanto manifestado o desvelado: cuando percibo una obra de arte, una pintura o escultura, capto exclusivamente sus fenómenos —formas, colores, texturas—, pero por medio de ellos alcanzo, de manera no comprobable, y, por tanto, no científica, una captación de belleza.

El saber metafísico es un saber de lo suprasensible, de la “cosa en sí”. Este ámbito trascendente nunca constituye ciencia, pues el conocimiento teórico sólo es científico cuando se fundamenta en la intuición sensible, y no se dan intuiciones sensibles de nociones tales como “alma” y “Dios”. Pese a ello, estas y otras similares nociones de la razón no empírica son válidas, con validez no científica, en tanto regulan la marcha del entendimiento en la tarea de consti-

tuír sistemas que otorgan sentido a lo real. Se asemejan en esto a los cánones del arte o de cualquiera otra disciplina humanamente valiosa, pero científicamente no válida, o, por mejor decir, no científica.

Validez del conocimiento no científico.

El positivismo y el neopositivismo, en sus formas moderadas, no van más allá de mostrar que la metafísica no es ciencia, y en esto no se puede más que coincidir. Es posible en cambio discrepar con la extensión de las afirmaciones antedichas, en el sentido de negar todo valor a la metafísica¹. Siempre que se distingan los ámbitos del conocimiento científico y del conocimiento no científico, será posible rescatar las verdades metafísicas, entendiéndolas como un esfuerzo, análogo al poético, por explicitar no ya la realidad, sino los ecos —científicamente inverificables, e inefables por añadidura— que despierta en el hombre su percepción, aun distorsionada o errónea, de esa realidad a la cual sólo puede llegar desde configuraciones metafóricas.

No hay coincidencia entre “ser algo verdadero” y “ser algo científicamente verdadero”, pero la segunda afirmación no descalifica necesariamente a la primera, so pena de caer en el cientismo, que implica aislar al conocimiento científico de su contexto. Entre lo “racional” de la ciencia y lo “irracional” de mitos, supersticiones e ideologías, tiene cabida lo “razonable” del conocimiento no científico. Para que éste resulte válido, es suficiente con que tenga coherencia interna, sea compatible con la experiencia —ya que no verificable por ésta—, y sea capaz de iluminar la cotidianidad histórica y el sentido de ciertos profundos y ocultos anhelos de los hombres.

¹ Ver, por ejemplo, A. J. Ayer, *Language, truth and logic*, Gollancz, Londres, 1958, cap. I.

Conocimiento no científico y educación.

El precedente análisis de la validez del conocimiento en sus distintos niveles de metáfora, nos permite abordar ahora el tema del conocimiento en la cuestión educativa mediante distinciones análogas.

Las así llamadas ciencias de la educación integran un conjunto de conocimientos que no pueden identificarse sin residuo con la pedagogía tomada en su totalidad. En efecto, lo pedagógico abarca sistemáticamente la consideración de los medios y de los fines que atañen al hecho educativo; esta sistematización incluye a las ciencias de la educación y las excede, precisamente porque la pedagogía excede el marco de lo científico.

El conocimiento científico referido a la educación se halla limitado al menos desde dos ángulos. Por una parte, sus límites surgen de las características anteriormente descritas de la ciencia moderna —*téchne*, y no *epistème*—. Por la otra, de las particulares características de la realidad que pretende abordar como objeto: el hombre en su condición esencial —existenciario— de sujeto protagonista de la educación.

En un sentido estricto, no habría realmente ciencias de la educación, sino ciencias aplicadas a la educación, es decir, a aquellos aspectos del hecho educativo que pueden ser esclarecidos por el método científico, y que en modo alguno constituyen la problemática total de la educación.

Para un estudio adecuado del hecho educativo, resulta primordial el conjunto de cuestiones que abarcan a la persona humana, a cuyo desarrollo pleno está dirigida la educación. El desplazamiento del punto de mira de las cuestiones educativas, de una consideración pedagógica abarcadora a una visión predominantemente científica, arriesga producir un desarrollo unilateral del hombre, que al oponerse a su

despliegue integral y armónico, compromete su misma posibilidad de realización como persona. Se pone así de relieve la preeminencia de lo que escapa al análisis científico, para un conocimiento acabado del hecho educativo.

La actitud cientista en educación lleva a una cuestionable visión del hombre. Sus antecedentes pueden encontrarse en la filosofía pragmatista y neopragmatista: el hombre es "*homo faber*", ser de voluntad y de acción; la verdad es la utilidad, lo que otorga éxito; el conocimiento sirve para dominar, utilizar y aprovechar. La Naturaleza es un proceso plural de leyes entendidas como regularidades: cierta constancia abordable por la intervención de la voluntad mediante la teoría verificable por la acción; el fin de la vida es el bienestar, la comodidad, el aumento de la riqueza, la satisfacción sin medida de las necesidades primarias sin consideraciones de moral y de autorrestricción. Todo esto conduce a una justificación implícita de la codicia y el egoísmo, acompañada por una indiferencia hacia las exigencias éticas: todo se torna manipulable, utilizable, en el marco de una actitud de irreverencia y desconocimiento de lo sagrado en la vida natural y humana.

Como consecuencia, la educación se torna especialización; hombre educado equivale a hombre eficiente, sin una visión integral del mundo, de la vida y de su puesto real en ella. A esto se agrega un desconocimiento del significado y la jerarquía axiológica de la cultura, que sólo pueden ser proporcionados por una filosofía con orientación religiosa: el pensamiento contemplativo es fundamental para recobrar esa visión que determina el fin del hombre, y que privilegia los valores ético-espirituales. Al contrario, el hombre eficiente, especializado, se torna un irresponsable que no mide las consecuencias de su acción: está "centrifugado", descuida su mundo interior y su dignidad, lleva en sí un doble

desorden, interno y externo, que lo conducen a un abuso de la Naturaleza, de sí mismo y de los otros.

El predominio de la instrucción sobre la educación es otro de los aspectos de esta consideración parcial del hombre y de la cuestión educativa. A esto se refiere su santidad Juan Pablo II en su mensaje a la Unesco, cuando se pregunta: "En el conjunto del proceso educativo . . . ¿no ha tenido lugar un desplazamiento unilateral hacia la instrucción en el sentido estricto del término?"². Y, como consecuencia, "¿no es el hombre quien se encuentra cada vez más oscurecido?"³.

Filosofía in-sistencial y educación.

Este desequilibrio amenaza con fijar al hombre en su vuelco hacia lo exterior y fenoménico, haciendo cada vez más difícil el camino hacia su interioridad. Es natural que surja, como respuesta a este peligro, el desarrollo de una pedagogía que vuelva sobre los aspectos no científicos, pero absolutamente válidos, de la consideración de la persona como sujeto del hecho educativo, y en esta revalorización de la *epistème* educativa, cabe adjudicarle un papel relevante a los desarrollos en sentido pedagógico de la antropología personalista in-sistencial. En efecto, a partir de ella puede extrapolarse con claridad un proyecto pedagógico que trasciende el aporte de las ciencias de la educación —circunscritas en virtud de su método al ámbito de los medios e instrumentos—, para proporcionar una guía segura de la educación hacia sus fines, tan sólo en función de los cuales se torna posible seleccionar y jerarquizar los medios educativos.

² *Viaje pastoral a Francia*, Madrid, B.A.C., 1980, ps. 149-150; subrayado en el original.

³ *Ibídem*.

La educación meramente instrumental —instrucción en realidad— entraña otro grave riesgo que es señalado también por su santidad Juan Pablo II: el de convertir al hombre en objeto de manipulación, ya no solamente desde su exterior, sino desde su propio núcleo personal alterado: “La manipulación... que consiste en enseñar la vida como manipulación específica de sí mismo”⁴.

Si, como hemos visto, el conocimiento científico y el no científico no se excluyen mutuamente, sino que están en niveles metafóricos distintos e igualmente válidos, cabe preguntarse si el desplazamiento del centro de las cuestiones educativas hacia su aspecto científico —distorsionando la educación en instrucción, y los medios en fines— se origina en una indebida extensión de las ciencias —en este caso, las de la educación— al ámbito no científico, o en una atribución errónea de significación y de valor a éstas, que sólo puede provenir de una pedagogía que ha perdido de vista el sentido de la persona. La didáctica, la psicología del aprendizaje o las restantes ciencias de medios para la educación no niegan este sentido, sino que les resulta de suyo incognoscible. Es preciso, pues, reconocer que la despersonalización creciente que amenaza a la educación de nuestra época, no va a ser enmendada menoscabando infundadamente el aporte de las ciencias de la educación, sino difundiendo una pedagogía que retome su misión primordial de señalar los fines del hecho educativo.

La autoposesión de la persona.

Sostener que el hombre es una persona es una afirmación que no pertenece a la ciencia sino al conocimiento no científico; para la ciencia, un individuo humano es un organismo que tiene una estructura psíquica y fisiológica,

⁴ Ibídem.

condicionada por su ambiente y su historia social. La ciencia no puede afirmar que el ser humano es una persona, sino tan sólo describir y explicar su naturaleza fenoménica. El conocimiento científico sólo puede acceder a lo que se manifiesta en el hombre, pero precisamente sin lo que éste tiene de específico y privativo. El hombre puede ser comprendido en los alcances de una ley científica, de una determinación acerca de hechos y procesos biológicos, psíquicos, y aun ideológicos y sociales, debido a que tiene una naturaleza aprehendible en sus manifestaciones por el método científico, pero en esta naturaleza se fundamenta —trascendiéndola— su libertad, hecho que escapa al discurso de la ciencia.

El dominio de sí mismo que implica el trascenderse del hombre sobre su naturaleza —señorío sobre ella, no negación historicista—, es posible por su interioridad, porque el hombre puede entrar en sí mismo, separarse del resto del universo natural, que incluye su propia naturaleza, y acceder a su núcleo personal más íntimo.

Persona y valor.

La persona, implantada en sus circunstancias biológica y social, las trasciende en busca de un sentido que ellas no pueden darle, pero no lo hace con libertad absoluta, sino con una libertad situada y limitada precisamente por su naturaleza y su entorno. Es tan erróneo suponer que la libertad humana puede emanciparse totalmente de su situación, como sostener que la situación determina completamente al hombre.

La persona no es algo definitivamente logrado al margen de sus circunstancias, pero tampoco es mero reflejo de ellas. La persona es posibilidad de valer en sus circunstancias, con lo que su valor queda articulado con el ejercicio de la libertad, en el marco de sus condicionamientos. Este

valer de la persona humana no es único, por consiguiente, sino que abarca la pluralidad de articulaciones posibles de libertad y circunstancias. Así la persona puede ser —es de hecho— creadora de valores.

La persona que se repliega sobre sí en un acto de autoconocimiento, no sólo supera el solipsismo de un estar en sí sin estar dentro de sí, sino que llega, mediante la directa contemplación de sus más íntimas posibilidades, a una comprensión particularmente clara de su sí mismo como proyecto, de su trascenderse más original e inédito, aquel que posibilita la más amplia y plena fructificación de las riquezas potencialmente recibidas —los talentos evangélicos—, que permanecen, hasta esa toma de posesión del ser que se es, como un don oculto que es menester primero reconocer y examinar, antes de abordar la tarea de multiplicarlo en la consumación de obras y en la actualización de actitudes y valores.

Un problema inicial queda configurado por la dificultad de este acceso a la esfera íntima del yo personal. La existencia tiende necesariamente a opacar, con la agitación de lo cotidiano y repetido, la diáfana percepción de sí mismo necesaria para autofundarse, para gravitar en el propio yo personal. Solamente fundamentando la existencia en el ser que se es, resulta posible la realización de una personalidad auténtica.

Por cierto que la autoposesión, que es también autoposición, ubicación en un eje vital de referencias, no podría darse en un solo y total acto de esclarecimiento que permitiera, a partir de su realización, existir en plenitud. Hay una larga trayectoria que cumplir en la búsqueda de las originales configuraciones de cada núcleo personal, y en sus etapas se da un gradual descubrirse como creatura vocada por su Creador en una orientación sugerente, que sólo el amor puede tornar necesaria e ineludible.

La historia personal de cada ser humano es en buena parte la historia de ese proceso de esclarecimiento, en el cual va descubriendo sus posibilidades más ciertas, y, en tanto que historia humana, está llena de altibajos, de errores, fracasos y desilusiones, pero también de momentos luminosos en los cuales el camino se hace fácil, y se impregna con la claridad de la certeza.

Educación y autenticidad.

El hombre se expresa como tal cuando asume sus fines libremente, lo que implica un acto previo de autoposesión, y un sucesivo y constante volver a remitirse a su interioridad, ya que en ella encuentra la existencia su fuente permanente de fundamento y de sentido. La libertad califica todo acto del hombre que corresponda a una auténtica explicitación de su sí mismo. Se constituye así en condición de todo acto del hombre educado, así como de todo acto educativo. La libertad llega a entenderse como necesidad, en el sentido de necesaria coherencia de la existencia elegida con la in-sistencia descubierta, es decir, que en el fondo último personal, libertad y necesidad coinciden.

Este descubrimiento del trasfondo in-sistencial, que es condición de toda existencia auténtica, implica un proceso de elaboración de configuraciones que la articulan. La educación privilegia algunas de estas configuraciones, las ordena y jerarquiza, y la explicitación de esa jerarquía de relaciones entre las posibilidades existenciales constituye la tabla de valores encarnados por la persona. En la educación in-sistencial, los valores dejan de ser meras categorías sobrepuestas al ser del hombre, para constituir la expresión de un orden jerárquico dentro de las múltiples posibilidades por las cuales la persona libremente puede optar.

La libertad, medio para amar.

El acto propio de la libertad humana es el acto de amor, entendido como movimiento hacia el otro, como donación de la propia riqueza, como búsqueda de plenificación, de reconciliación con el cosmos, de superación de la soledad ontológica. La libertad es esencial al hombre como medio para alcanzar la plenitud de su in-sistencia, que se manifiesta en su capacidad de amar. La libertad como medio, es decir, enmarcada en la responsabilidad, conduce como síntesis al amor. Cuando el hombre, desde su raíz vegetativa, sensitiva, intelectual, y en una opción libre realiza un acto en el cual proyecta fuera de sí su interioridad, alcanza la más auténtica existencia, aquella que apunta a la comunión con el otro, y que como tal es un acto de amor, en el que cobra sentido su libertad y los estratos subyacentes que la posibilitan.

Es posible evaluar el grado de libertad alcanzado por un individuo, por los pensamientos y obras en que actualiza esa libertad en acción que se manifiesta en el amor. Por eso Cristo es paradigma de toda persona humana: es el que ha amado infinitamente, y ha redimido en la cruz a todos los hombres, devolviéndoles en plenitud su capacidad de amar. Desde el modelo perfecto de su vida, traza un orden y una finalidad para el hombre, que llevan consigo el deslumbrante brillo de la encarnación del Amor.

A modo de síntesis.

Con la proyección del humano trascenderse al plano del amor, y mediante él al de la comunión con el prójimo y con Cristo, arribamos a las consideraciones finales de esta reflexión acerca de las vertientes válidas del conocimiento que nos permiten acceder a la contemplación de la totalidad

de la persona, y a sus posibilidades de desarrollo educativo a partir de su núcleo específico. La cosmovisión de la pedagogía in-sistencial tiene como médula el fin ético espiritual a que está llamado el hombre. En la tarea concreta de educar, conduciría al desarrollo de las siguientes actitudes: de respeto a la naturaleza, que en tanto creación de Dios lleva en sí el sello de lo sagrado; el señorío que el hombre debe ejercer sobre ella es de protección y custodia, y no de rapacidad y destrucción. Esto implica aprender a usar de las cosas naturales para los fines humanos sin llegar al abuso y a la depredación. De autodominio por parte del hombre, lo que implica superar la codicia y la voluntad de dominio como indignas de su jerarquía ontológica. De responsabilidad, mediante el desarrollo de la reflexión y la decisión personal; implica la comprensión de que todas nuestras acciones tienen consecuencias éticas. Finalmente, de amor: colaborar en la realización de una sociedad más justa, que tenga su centro en la promoción de la persona como ser racional y libre.

Conclusión.

La filosofía pedagógica, como la poética, la ética, la metafísica, son el discurso complementario en el cual el científico, hombre al fin, se halla inmerso, sin que sus corrientes lo desvíen del curso preciso de su tarea. Toda ciencia se recorta sobre el fondo del conocimiento no científico en una implicación mutua de sentido, en la cual se articula el sentido más profundo —incognoscible, pero aguardado con fe— de toda aventura humana. La educación como quehacer, como particular aventura que emprende el hombre, lleva en sí, como un eco de su carácter de existenciario, la impronta de un constante juego dialógico entre el ser y el saber, entre el discurso científico y aquel

que alude a la raíz misma de la realidad de la persona, desde donde se proyecta el hombre, tanto al ser educado, como cuando, en un gesto de gratitud y de reconocimiento, ejerce en plenitud su vocación de educador.

FILOSOFIA ESISTENZIALE E IMPLICANZE PEDAGOGICO-DIDATTICHE NELL'AMBITO DELLA COMUNICAZIONE

Prof. GABRIELLA DI RAIMONDO GIANI.

1. PREMESSA.

Con il presente contributo intendiamo cogliere il significato del concetto espresso dal filosofo Ismael Quiles con il termine "insistenza" e vederne le implicanze pedagogico-didattiche per quanto attiene alla comunicazione. Pertanto non intendiamo esporre il pensiero del filosofo, ma utilizzarne gli stimoli che sono risultati particolarmente fecondi per le nostre riflessioni didattiche.

Il vocablo "insistenza" è già presente in Heidegger che però non lo utilizza come perno della sua dottrina. Quiles, a differenza di Heidegger, costruisce sulla nozione di "insistenza" l'impostazione e il metodo della sua dottrina filosofica sull'essere dell'uomo.

Le note che qui esponiamo e le citazioni che inseriamo rimandano al volume di I. Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial* (Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1978) utilizzandone, per quanto possibile, le stesse formulazioni per esprimerne il pensiero con maggiore aderenza.

2. L'ESPERIENZA METAFISICA ORIGINARIA.

L'esperienza più originale dell'uomo, la sua caratteristica essenziale è lo "stare-in-sè", l'"essere dentro" rivolto verso di sè. Questa esperienza metafisica originaria è il punto focale della filosofia in-sistenziale con la quale Ismael Quiles ci offre un modo per superare l'esistenzialismo.

I dinamismi tipici dell'uomo che Quiles analizza (il ritornare in sè, il porsi in relazione col mondo, col prossimo e con Dio) si colgono direttamente nell'esperienza e svelano la struttura ultima dell'uomo: appunto lo stare in sè, l'in-sistenza, che è pertanto la fonte di tutte le attività e proprietà umane.

2.1. *Nozione di in-sistenza.*

L'"insistenzialismo" è la filosofia che pone, al centro dell'essere e dell'operare dell'uomo, la vita interiore, la struttura spirituale, lo stare in sè, il raccogliersi, il ripossedersi in un centro che è la propria interiorità. Non per isolare l'individuo in un ripiegamento misantropico, ma per aprirlo al mondo e alle altre persone: la condizione che rende autentica la relazione dell'uomo con il mondo esterno è che questa relazione parta "da dentro"; anche quando tale relazione viene provocata da fuori, deve sempre essere riconosciuta e assunta nell'interiorità di ciascuno.

L'uomo è l'unico essere che può, nel mondo, vivere tra le cose materiali, assumerle, percepirne la bellezza, elevarle a Dio —dando così senso al mondo— e, in questo modo, sviluppare la propria persona.

L'in-sistere si svela così come l'essenza dell'uomo, ne spiega l'essere e il modo di agire, di pensare, lo scegliere, l'amare.

E' il fondamento dell'esperienza, una realtà vissuta e percepita nel concreto delle relazioni umane. Quiles scopre che l'insistenza è questa struttura metafisica — che trascende tutte le strutture umane e fonda la dignità e l'autenticità dell'uomo — analizzando l'uomo in situazione.

2.2. *Metodo della filosofia insistenziale.*

La filosofia insistenziale trae origine e pone il suo campo di investigazione nel raccogliersi dell'uomo su sè stesso e nel suo riflettere sulle proprie esperienze. Questo "raccogliersi" è la prima tappa che dall'interiorità propièta l'individuo verso l'analisi, la riflessione sul mondo, gli uomini e Dio.

Tale raccogliersi non isola il soggetto dalle cose esteriori, anzi, facendogli toccare il fondo della sua realtà, gli fa considerare il suo essere e le sue relazioni con gli altri esseri, stimolandolo alla meditazione sui contenuti di coscienza.

La riflessione nasce pertanto nel contesto della propria esperienza interiore e fa di essa non solo il punto di partenza, ma il contenuto stesso della riflessione.

In sintesi potremo affermare che l'insistenzialismo assume l'individualità come centro della riflessione sull'uomo. Riconduce ciò che noi comunemente chiamiamo "introspezione", al suo fondamento metafisico-strutturale. Pertanto diremo che l'insistenzialismo è un metodo fenomenologico introspettivo in quanto è una riflessione sull'esperienza individuale calata fino alle sue radici.

Tale metodo analitico-fenomenologico mette in evidenza i principi costitutivi dell'esperienza dell'uomo: l'entrare in sè e il porsi in relazione col mondo, col prossimo e con Dio. La riflessione sulla natura di questi principi conferma poi che l'insistenza è l'esperienza metafisica originaria dell'uomo.

2.3. *I principi dell'esperienza insistenziale.*

L'in-sistere si attua in un processo che ha due istanze fondamentali:

a) entrare in sè, cioè interiorizzarsi (in contrapposizione all'ex-sistere che dice esteriorità), che significa prendere coscienza delle cose e di sè, e giungere a una decisione di fronte alle cose e all'esistenza. L'esperienza della coscienza e della decisione mi porta alla consapevolezza della finitezza e alla necessità di fondare il mio essere in qualcosa fuori di me che sia Assoluto;

b) radicare la propria esistenza su questo Assoluto, che diviene il fondamento cosciente e libero della mia esistenza.

a) *Insistenza ed esistenza.*

L'uomo non è un ex-sistente come il fossile o il fiore, che sono sempre diretti verso fuori e ai quali manca la capacità di riflettere sul proprio essere. L'uomo è un ec-sistente che emerge, si leva sugli altri ex-istenti in quanto possiede la vita interiore, cioè la coscienza e la libertà; in altre parole: lo spirito.

L'uomo è diretto verso l'esterno, ma per essere più "verso l'interno", per ripossedersi, per potere affermare il suo "io" di fronte al mondo: attraverso la coscienza conosce gli oggetti, portandoli, per così dire, dentro di sè, e arricchisce la conoscenza di sè; attraverso la libertà realizza le scelte, in base alle quali qualifica se stesso.

Vi è pertanto una connessione intima tra l'io e il mondo¹: il rapporto dell'io con gli oggetti è costitutivo per l'io, che si costruisce nella conoscenza e nelle scelte di essi.

¹ Per quanto riguarda il rapporto dialogico uomo-mondo ci rifacciamo esplicitamente alle suggestive pagine di I. Quiles, *Antropología filosófica insistencial*, Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1978, cap. III, p. 65-99.

Il mondo entra in comunicazione con l'uomo, pur essendo da lui indipendente ed avendo un suo significato autonomo; esso costituisce lo "scenario" della vita.

Ma perchè le cose esistano per l'uomo, egli deve interpretarle, deve cioè proiettare sullo scenario la luce della sua interiorità, stabilendo una mutua interazione tra sè e mondo, tra insistenza (intesa come interiorità) ed esistenza (intesa come steriorità).

Come il mondo non è pura esistenza, così l'uomo non è pura insistenza: l'uomo dà senso al mondo entrando in dialogo con lui; senza l'uomo che lo interpreta il mondo sarebbe un mondo senza parola, un mondo morto.

Questa "lettura" delle cose richiede all'uomo un duplice impegno in direzioni opposte: di interiorizzazione e di "immersione" nel mondo.

La lettura intelligente e amorosa della realtà conferisce all'uomo la capacità di dare inizio e sostanza alle idee e ai sentimenti che egli andrà poi esprimendo. Solo chi ha decifrato i molteplici messaggi dell'esperienza, ha cose vere da dire, prende gusto a dirle, ed è motivato ad apprendere come dirle.

Il rapporto esperienza-espressione rende le parole non forme vuote, ma comunicazione di esperienze reali: "tene res, verba sequuntur" dicevano gli antichi.

L'attenzione sapiente dell'uomo verso il mondo fa sì, da un lato, che egli non si faccia divorare da esso disperdendosi, dall'altro lato che non consideri le cose come sua proprietà ma semplicemente "prestate", in un atteggiamento interiore insieme di partecipazione e di distacco, che è il migliore angolo prospettico per cogliere il loro vero significato.

Nella radicale distinzione tra l'io-soggetto e il mondo-oggetto, vi è una zona nella quale soggettività e oggettività si identificano: questa zona è l'interiorità, l'insistenza "incar-

nata" nel mondo materiale, appunto come luogo nel quale l'uomo, comunicando con il mondo, arricchisce l'io.

Da questo centro interiore l'uomo si installa nell'universo; per lui e da lui si apre all'essere, perchè in esso l'essere si fa patente all'uomo.

Qui prendono luce i problemi fondamentali per l'uomo. Infatti in questo "raccolgersi in sé" l'uomo non si chiude in una soggettività isolata, ma si apre in molteplici direzioni, mettendo in comunicazione il suo essere con altre realtà: l'insistere provoca l'uomo ad un dialogo vivente con queste realtà. Il fatto che, chiudendosi in sé, ci si apra al mondo è un primo elemento paradossale dell'insistenza evidenziato da Quiles.

b) Insistenza e Assoluto.

Ma vi è anche un secondo aspetto del paradosso: quanto più l'uomo entra nella sua interiorità scoprendo il significato più autentico della propria persona e toccando la sua "quasi assolutezza", tanto più si rende conto della propria contingenza e quindi sente la necessità di qualcosa di assolutamente diverso da sé, ossia del Necessario e dell'Assoluto che lo fondi.

Entra qui in gioco un terzo aspetto del paradosso: il dialogo dell'uomo con l'Assoluto —che si realizza nel cuore dell'interiorità e costituisce l'acme dell'insistenza— diventa massimamente produttivo se passa attraverso l'inter-insistenza cioè la comunicazione affettiva con il "tu", mediante la comunione tra persone che vivono la mutua comprensione nella benevolenza, nel rispetto, nella libertà: in una parola nell'amore cristiano.

L'autocoscienza —uno degli obiettivi fondamentali dell'insistenzialismo— passa necessariamente per il dialogo con il "tu"; sicchè si può dire che la comunicazione nasce nell'interiorità ed è perciò nello stesso tempo, elemento di

socializzazione e di maturazione personale. Infatti quanto più l'uomo instaura rapporti con gli altri, tanto più —nel confronto fra le proprie esperienze e quelle altrui— dà senso al mondo e contemporaneamente acquisisce coscienza di sé.

2.4. *Consonanze.*

E' interessante rilevare come in due filosofi per tanti aspetti così distanti fra loro —quali sono Ismael Quiles e Max Horkheimer— si incontrino elementi consonanti, in relazione ad aspetti che caratterizzano l'uomo: l'esigenza dell'Assoluto, l'inter-insistenza, l'interiorità come autocoscienza e autodeterminazione, la comunicazione.

La necessità di un rimando al trascendente nasce in entrambi dalla coscienza della finitezza. Citando il vescovo anglicano John Robinson, che si rifà a Paul Tillich, Horkheimer dice testualmente: "Dio è la radicale 'profondità' del nostro essere, l'incondizionato del condizionato. Il cosiddetto trascendente, Dio, l'amore, comunque lo si voglia chiamare, «non è fuori, è nel, con il, sotto il Tu di ogni rapporto finito come la sua radicale profondità, il suo fondamento, il suo significato»" ².

E' appena il caso di sottolineare che, mentre l'esigenza dell'Assoluto, ha, nei due filosofi, analoga motivazione, l'Assoluto è, per Horkheimer, qualcosa di irraggiungibile —in quanto non è possibile rappresentarlo nè "formulare degli enunciati" su di lui ³—, per Quiles invece è la realtà che dà fondamento a tutto e alla quale si giunge attraverso la comprensione dell'essere dell'uomo e della realtà del mondo.

² M. Horkheimer, *Zur Kritik der instrumentellen, Vernunft*, S. Fischer Verlag, Frankfurt, am M., 1967, p. 226.

³ M. Horkheimer, *La funzione della teologia nella società*, appendice in *La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia, 1972, p. 107.

Significativa appare anche la consonanza fra l'insistenza di Quiles e la intresoggettività di Horkheimer che fonde il concetto marxiano di solidarietà con il concetto cristiano di amore del prossimo.

All'insistenza come autocoscienza —sia pure su un piano puramente orizzontale e negativo— ci sembra rimandi Horkheimer quando, a proposito della "teoria critica", dice: "Il compito specifico di una tale critica è quello di impedire che gli uomini si perdano in quelle idee e in quei modi di comportamento, che la società propina loro nella sua organizzazione. Gli uomini debbono imparare a cogliere il nesso tra le loro attività individuali e ciò che tramite esse si consegue, tra la loro particolare esistenza e la vita generale della società, tra i loro progetti quotidiani e le grandi idee, ch'essi riconoscono"⁴.

All'insistenza come autocontrollo e autodeterminazione riconduce il suo grido di allarme contro il "mondo amministrato": "gli uomini del mondo futuro agiranno automaticamente... Obbediranno a segnali"⁵.

Con il riferimento ai segnali viene in primo piano il problema della comunicazione, presendo in ambedue gli autori, i quali pongono attenzione alla questione del linguaggio.

3. INSISTENZA E COMUNICAZIONE.

Lo stare in sè, come rapportarsi con sè della ragione, esige forme espressive dell'io con sè stesso. L'aprirsi al mondo e alle cose provoca l'esigenza di rapportarsi ad essi, cioè di indagare e descrivere: di qui l'importanza della comunicazione per la vita umana.

⁴ M. Horkheimer, *op. cit.*, p. 96-97.

⁵ M. Horkheimer, *op. cit.*, p. 98.

In un mondo, come il nostro, in preda a una ridda impazzita di messaggi —spesso contrastanti— l'uomo ha più che mai bisogno di sapersi orientare tra le multiformi informazioni che la società gli invia per catturarlo, mutilandone la razionalità, imprigionandone la fantasia, condizionandone le scelte.

Tale capacità è, oggi, la via obbligata per esercitare scelte radicali, assumendo il rischio della propria esistenza, che, altrimenti, tende ad essere massificata e manipolata dai mezzi di comunicazione di massa.

Questi infatti, se da un lato hanno il merito della pubblicizzazione e della diffusione automatica e moltiplicata dei messaggi, dall'altro lato rischiano di rendere strumentali le informazioni, provocando la massificazione e l'acriticità nelle scelte di vita.

L'autodeterminazione —una delle mete proposte dalla filosofia esistenziale come conseguenza della conquistata libertà interiore— poggia sulla utilizzazione umana, cioè non meccanizzata nè eterodiretta, della comunicazione per definire, di fronte a Dio —fondamento dell'esistenza e della vita interiore—, la propria soggettività, arricchita dai molteplici messaggi del mondo.

La capacità di cogliere, nelle varie esperienze, la parola del Padre rivolta a ciascuno di noi e parallelamente di riportargli i messaggi espressi dalle singole persone e dalle singole cose da lui create, sono la via maestra perchè l'uomo viva la propria vita, dando gloria a Dio". "Gloria Dei homo vivens", come dice S. Ireneo.

Quiles pone così un notevole stimolo alla ricerca perchè i mezzi di comunicazione di massa non ottundano la facoltà critica degli utenti, massificandone anche la capacità produttiva.

Tale stimolo riteniamo debba essere accolto dalle agenzie educative —e pertanto in primo luogo della scuola—

le quali hanno il compito fondamentale di promuovere nei giovani l'esercizio della libertà, da realizzarsi attraverso la ricezione (decodificazione) critica e la produzione (codificazione) personale dei messaggi.

Questo aspetto, a nostro avviso di particolare interesse nell'esperienza dell'uomo di oggi, costituirà il nucleo delle nostre proposte didattiche, nella speranza che la scuola assuma il ruolo di ambiente decondizionante, dove i giovani apprendano a valutare e filtrare le proposte sociali per verificarne la validità. La scuola diviene così, potremmo dire, il luogo dell'autocoscienza.

4. IMPLICANZE DIDATTICHE.

4.1. *Insistenza e comunicazione.*

Ci sembra che l'insistenzialismo, oltre ad offrire la giustificazione filosofica a quanto la pedagogia opportunamente sottolinea — la necessità di mettere al centro dell'attività educativa il soggetto discente — fornisca un'ulteriore conferma a nostre intuizioni circa la centralità della comunicazione nel processo di maturazione dell'uomo, intuizioni che abbiamo esposto nel volume che ci permettiamo di indicare: G. Di Raimondo Giani, *Comunicazione e linguaggi*, Le Monnier, Firenze, 1978.

Ad esso si rifanno le seguenti considerazioni didattiche, che, dall'"insistenza", elaborano queste premesse:

- ogni dialogo ha origine nell'interiorità;
- la parola dell'uomo ha il germe della parola creatrice di Dio; essa veicola l'interiorità dell'uomo e rivela la singolare natura di questa interiorità; l'uomo è natura parlante; è uomo in virtù della parola;
- vi sono zone inesprimibili di mistero che vanno rispettate nel silenzio;
- anche il silenzio pertanto può essere comunicazione.



4.2. *Comunicazione e linguaggio.*

La riflessione psicologica sulla comunicazione ci dice che le cose non suscitano una decodificazione unica, ma tante decodificazioni quante sono le prospettive da cui le analizziamo, sicchè ogni uomo fa una sua personale lettura della realtà, in base alle proprie esperienze passate e alle scelte precedenti, che condizionano la selezione in atto. Il che comporta non solo che la decodificazione di uno stesso messaggio sia diversa da persona a persona, ma che muti nello stesso individuo in relazione alla situazione concreta.

Pertanto, in linea con Gabriel Marcel, parliamo di "insistenza incarnata", intendendo dire che l'uomo si matura entrando in relazione con il mondo e interpretandolo attraverso tutti i sensi —uditivo, olfattivo, visivo, gustativo e tattile— che sono veicoli naturali di conoscenza.

Il rapporto uomo-ambiente (che utilizza la struttura nervosa "afferente" e quella "efferente") è spesso trascurato dalla scuola, che puntualizza la sua educazione quasi esclusivamente sul linguaggio verbale, senza curare previamente le informazioni oggettive che derivano dagli organi sensoriali periferici. Per questo spesso le produzioni scolastiche peccano di verbalismo o sono vuote di contenuto.

La riflessione didattica ha invece interessanti indicazioni a questo riguardo, per esempio in rapporto al linguaggio prossemico (espresso mediante le diverse utilizzazioni dello spazio e la posizione del corpo) e al linguaggio cinesico (cioè della gestualità e della mimica a cui si richiama opportunamente anche Quiles); la didattica rivela che spesso un gesto è più significativo di una frase e può annullare un intero discorso, mentre una diversa utilizzazione dello spazio tra persone che conversano può facilitare o meno il dialogo (vedi come un'opportuna disposizione dei

banchi nell'aula e la posizione della cattedra sollecitino il prodursi di un clima partecipativo nella classe).

Non a caso tanto rilievo va acquisendo, nella nostra cultura, la semiologia —cioè la scienza dei segni— che ci aiuta a comprendere il rapporto tra comunicazione e comportamento.

La comunicazione, realtà relazionale (“da-a”), è un’esperienza sociale che interagisce col sistema socio-culturale in cui si realizza: basta pensare al saluto col pugno chiuso e alle diverse reazioni che provoca in ambienti tra loro differenti.

Questi veloci spunti promuovono alcuni suggerimenti metodologici per una scuola che voglia essere vitalmente inserita nella nostra civiltà delle informazioni:

— essere aperta agli interessi degli alunni, provocandoli ad esperienze vitali che, facendoli interagire con l’ambiente attraverso la percezione, ne motivino la riflessione e ne stimolino l’espressione di sentimenti e di idee che derivano dall’interiorizzazione della realtà;

— allenare l’allunno a utilizzare tutti i sensi, per partecipare alla comunicazione in modo più completo;

— curare i vari linguaggi (visuale, sonoro, matematico, tecnologico, gestuale, ecc.) come veicoli di comunicazione accanto a quello verbale;

— presentare i vari codici e le diverse tecniche simboliche;

— prendendo avvio dal linguaggio che è più congeniale all’allunno, promuovere l’apprendimento progressivo dei vari linguaggi perchè l’espressione diventi più ricca possibile;

— non dimenticare che l’uomo è una realtà integrata di soma e psyché, sicchè la scuola, come si interessa di educare quest’ultima, deve anche assumere il compito di educare alla corporeità, cioè alla conoscenza corretta e dina-

mica dell'io somatico, mediatore specifico di ogni attività spirituale e quindi anche della comunicazione interpersonale. Una tale forma di educazione può costituire un elemento fondante dell'educazione permanente, tenuto conto che l'esperienza salute-malattia tende a farsi più impegnativa con il progredire dell'età, assumendo un ruolo esistenziale primario in tutta la gamma delle azioni e delle relazioni umane.

E' questo un capitolo assai interessante che l'insistenzialismo —e non solo quello (vedi il personalismo di E. Munier)— sottolinea opportunamente e che, all'occasione, andrebbe sviluppato sotto il profilo pedagogico-didattico.

4.3. *Il linguaggio verbale.*

Una volta evidenziata l'opportunità che la scuola educi gli alunni all'utilizzazione consapevole dei vari linguaggi, non sembra superfluo sottolineare la centralità del linguaggio verbale come mezzo privilegiato nella comunicazione umana e perciò elemento distintivo dell'uomo: infatti l'uomo, animale sociale, è perciò stesso animale comunicativo.

Se è vero che nessun uomo è un'isola e che ciascuno matura la propria persona nel rapporto con gli altri uomini, il linguaggio verbale assume un ruolo di particolare rilievo nel processo di umanizzazione; esso è ciò che distingue l'umano.

Quando la filosofia insistenziale parla di inter-insistenza, intende proprio evidenziare questa relazione personale tra me e gli altri, questa "comunicazione ontologica" con il prossimo; essa si realizza in modo tanto più autentico quanto più avviene per contatto spirituale come comunicazione affettiva che, paradossalmente, mi fa scoprire la mia insistenza interiore —cioè il mio nucleo personale— nel rapporto con l'altrui insistenza.

Riconosciuto che il linguaggio verbale è ciò che caratterizza la specie umana, compito primario della scuola è educare l'alunno ad un uso consapevole e creativo del linguaggio stesso, sia nel momento della ricezione che in quello della produzione. Il linguaggio diviene così elemento fondamentale di partecipazione, di solidarietà e di complementarietà nei rapporti umani.

Non va infatti dimenticato che non sempre l'uomo comunica per "mettere in comune" (come vorrebbe l'etimologia della parola), in quanto spesso sopprime ogni possibilità di approccio, si apre il meno possibile o dà informazioni distorte, alla ricerca non del contatto, ma del successo, del potere, dell'approvazione⁶.

La comunicazione diventa così strumento di difesa o di rivendicazione; si opacizza, si dissolve, "resta bloccata dal bisogno di possedere e di sottomettere"⁷.

Quali i suggerimenti della didattica a questo riguardo?

4.4. *Struttura della comunicazione.*

L'uso consapevole del processo di comunicazione può utilmente essere avviato anche mediante una riflessione —semplificata in relazione all'età degli alunni— sugli aspetti cibernetici della comunicazione, per individuare i meccanismi di trasmissione delle informazioni al fine di interpretare e costruire non casualmente i messaggi.

Si parlerà pertanto di emittente (E) e di ricevente (R), sottolineando l'opportunità che i due ruoli non restino fissi, ma siano scambiati il più possibile, sicchè non sia sempre l'insegnante a parlare, nè l'alunno ad ascoltare, ma si realizzi invece, nella classe, una comunicazione che utilizzi sia la

⁶ Cfr. gli studi di Mc. Lelland in J. W. Atkinson (ed.), *Motives in fantasy action and society*, Princeton N. J., Van Nostrand, 1958.

⁷ Cfr. E. Munier, *Il personalismo*, AVE, Roma, 6ª ed., 1980, p. 45.

struttura verticale discendente (dal docente al discente), sia la struttura verticale ascendente (dal discente al docente), sia quella orizzontale (tra discenti), sia quella circolare (dei discenti tra loro e con il docente), scegliendo —a seconda delle circostanze e quindi in relazione alla diversa efficacia ed economicità del linguaggio— le varie forme di circuito:

- a catena;
- ad anello o a cerchio (la comunicazione diretta avviene solo fra punti contigui);
- a stella, o a ruota (ogni informazione passa per il centro, cioè per chi esercita il potere);
- a canali multipli (ogni punto ha contatto diretto con ciascun altro; è il più ricco ma anche il meno economico).

Questo tipo di riflessione sarà utile non solo agli alunni, ma anche al docente il quale accontonerà la comunicazione autoritaria, che consente all'alunno solo interventi prevalentemente ripetitivi e non partecipativi. Essa infatti realizza il passaggio di informazioni unicamente nella direzione discendente, presume di non avere nulla da imparare dalla comunicazione con gli allievi, assume un atteggiamento valutativo, mortificando così l'apporto creativo dei riceventi (gli alunni) e precludendo conseguentemente autentici rapporti interpersonali.

Sarà invece privilegiata —come l'insistenzialismo propone— un tipo di comunicazione che riconosca nell'interlocutore un soggetto con cui stabilire relazioni personali mediante un sistema di scambio cooperativo e stimolante. Si attua così la comunicazione collaborativa nella quale l'E si mette in ascolto del R, gli offre spazi di intervento, arricchendosi a sua volta di un apprendimento di rimbalzo provocato dalla reazione alla comunicazione avviata (processo di *feed-back*).

La comunicazione diviene così stimolo per indurre nuovi comportamenti, rinforzo perchè si ripetano comportamen-

ti corretti, strumento di informazione per arricchire il sapere. E' pertanto importante che tra E e R si instauri un rapporto rispettoso e libero di mutua empatia, che costituisca stimolo reciproco a divenire elementi attivi nella comunicazione in quanto alternativamente stimolatori e reattori. Questo, sotto il profilo didattico, aiuta l'alunno a farsi soggetto di apprendimento, diventando protagonista della propria maturazione personale; egli così assume un *habitus* che costituisce la radice del suo autoapprendimento e si pone come stimolo di educazione permanente. E' questo un itinerario privilegiato per giungere a quella autonomia personale che la filosofia insistenziale propone.

Si terrà anche presente l'opportunità che E e R utilizzino un codice comune dal momento che, quanto più coincidono i due repertori segnici⁸, tanto più efficacemente avviene il passaggio dell'informazione.

Il docente pertanto utilizzerà inizialmente una lingua semplice che, solo gradatamente, andrà arricchendo di sottocodici e registri particolari mediante l'utilizzazione di plurimi modelli linguistici in relazione alle diverse situazioni⁹.

4.5. *Funzioni.*

Così la classe apprenderà progressivamente ad usare diversi modelli di lingua in relazione alle funzioni che essi assolvono¹⁰.

Come opportunamente accenna Quiles parlando del linguaggio¹¹ si privilegerà la funzione conativa quando l'

⁸ Cfr. H. Schröder, *Comunicazione. Informazione. Istruzione*, Armando, Roma, 1979, p. 73.

⁹ Cfr. G. Di Raimondo Giani, *op. cit.*, p. 54.

¹⁰ Cfr. R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966, p. 185 y s.

¹¹ Cfr. I. Quiles, *op. cit.*, p. 105.

obiettivo del messaggio è suscitare una particolare reazione nel ricevente; la funzione espressiva quando l'E cerca di esternare le proprie reazioni interiori; la funzione referenziale quando l'attenzione è polarizzata sull'argomento; la funzione poetica se l'asse è l'organizzazione del messaggio; metalinguistica quando l'oggetto è il codice; fatica quando, attraverso il canale, si cerca di instaurare o mantenere il contatto fra E e R.

Queste abilità saranno acquisite mediante esercizi sia di ricezione che di produzione, considerando i vari modi combinare il significato al significante (il richiamo è ancora in Quiles, p. 102 sgg.), proprio in relazione alla funzione che si intende perseguire attraverso il messaggio.

Attività linguistiche articolate in questa prospettiva aiuteranno gli alunni a organizzare il proprio discorso, ricordando che è da evitare la emissione di un numero troppo elevato di informazioni.

Sarà ancora la didattica che ci indicherà come calibrare gli interventi, a quali informazioni dare la priorità, con quali mezzi trasmetterle, tenendo sempre d'occhio l'assimilabilità del R in base all'età, al suo ambiente socio-culturale, alle cognizioni precedenti, ai modi e ai ritmi di apprendimento, al fine che intende perseguire.

4.6. *Comunicazione e persona.*

A mano a mano che l'alunno arricchisce la capacità espressiva, potrà rivedere criticamente la sua vita affettiva e cognitiva, verificandole con se stesso e riacquisendole in dimensione critica. Egli perverrà così ad una più acuta conoscenza di sé e pertanto vivrà più consapevolmente l'esperienza in atto. Esiste infatti uno stretto rapporto tra esperienza, linguaggio e pensiero¹²: una prassi corretta di

¹² Cfr. gli interessanti studi di L. S. Vygotsky e di J. Piaget.

comunicazione diviene fondamentale anche per acquisire la capacità di autocoscienza e di autocontrollo, elementi primari dell'insistenzialismo.

Altro obiettivo fondamentale dell'educazione linguistica è la creatività; quanto più l'alunno saprà dar vita a sintesi sempre nuove tra elementi espressivi precedenti e la propria libertà, tanto meglio realizzerà la propria identità, equilibrando elementi di tradizione ed elementi di innovazione in un gioco personale in cui concorrono razionalità, affettività, cultura, gusto e fantasia ¹³.

Questa iniziativa personale, che il soggetto calibrerà con l'uso diventato normativo, costituisce uno degli assi portanti della maturazione dell'individuo e si porrà come modello di successive emissioni altrui. E' questo un ulteriore itinerario formativo che concorre alla capacità di autodeterminazione, proposta dall'insistenzialismo come fattore caratterizzante l'originalità di ogni persona.

Quanto siamo andati dicendo pone in evidenza — è appena il caso di sottolinearlo — il limite del modello cibernetico applicato all'uomo ¹⁴: il sistema artificiale è preciso ma limitato, veloce ma rigido, prevedibile perchè chiuso. Il sistema umano è aperto ma impreciso, duttile e creativo ma esposto ad errori, in quanto l'uomo, nel realizzare la ricezione o la trasmissione di un messaggio, seleziona soggettivamente i dati che gli vengono trasmessi o che vuole trasmettere, in base sia alle percezioni passate, sia a precedenti dati in suo possesso, sia alle informazioni che contemporaneamente gli pervengono da altre fonti (per esempio i sensi). Infatti l'uomo si interessa dei contenuti, entrando

¹³ Cfr. C. Schick, *Il linguaggio*, Einaudi, Torino, 1960.

¹⁴ Cfr. J. Parry, *Psicologia della comunicazione umana*, Armando, Roma, 1973.

Cfr. anche D. Katz, R. L. Kahn, *Psicologia sociale delle organizzazioni*, Etas Compass, Milano, 1968.

nel merito dei significati che il messaggio trasmette; così ogni parola è come la proiezione della persona che la trasmette e suscita risposte personali. La possibilità di errare è il prezzo che l'uomo paga alla sua libertà e creatività.

5. SINTESI PROSPETTICA.

Le brevi riflessioni didattiche sulla comunicazione vorrebbero costituire un avvio ad un iter operativo, in linea con quanto la teoria insistenziale enuncia: la comunicazione, se gestita con rispetto dell'uomo —come soggettività cosciente e libera— in atteggiamento insieme critico e creativo, stabilisce un'unione interpersonale (inter-insistenza) che, perno di comunione, diventa sorgente di maturazione personale, costituendo così uno dei cardini dell'insistenza.

La lettura rispettosa dei molteplici linguaggi con i quali l'universo ci parla è una delle vie maestre per arricchire la nostra personalità, e può suggerire all'uomo il cammino verso l'Assoluto, verso il dialogo col Creatore. L'uomo aprendosi all'ex-sistenza e cogliendosi come "contingenza", cerca, rientrando in sè, una radice che dia significato al transeunte e costituisca la condizione metafisica dell'essere suo e del mondo, cerca cioè il luogo in cui "sistere", riposandosi nell'ecstasis della trascendenza di Dio.

Tutto ciò —giova ripeterlo in sede conclusiva— in comunione con gli altri mediante la comunicazione, che è, per l'uomo, un'esperienza fondamentale, tanto che, se l'uomo non comunica, vive estraniato da sè, rinuncia a sè stesso, diventa alienato.

Questa disponibilità ad "essere-con-gli-altri" permette a ciascuno di essere e di svilupparsi secondo l'itinerario proposto dall'insistenzialismo:

— uscire da sè: ex-sistenza;

— accettare la singolarità degli altri riportandola in sè: insistenza;

— riconoscere l'essere degli altri e fargli credito: inter-insistenza;

— poggiare la nostra contingenza sull'Assoluto.

Tutto questo in un clima di gratuità che rispetti le zone di mistero, di intimità, di non reciprocità (l'ineffabile) che sono il segno prezioso dell'infinità interiore: alcuni silenzi sono più espressivi delle parole.

Infatti la comunicazione, pur essendo elemento costitutivo dell'uomo è "meno frequente della felicità e più fragile della bellezza"¹⁵. Va perciò educata. Su di essa pertanto non può non focalizzare la propria attenzione una Università che si interessa della preparazione dei futuri docenti. E ciò con due obiettivi complementari:

1) educare gli alunni ad utilizzare con libertà e coscienza la comunicazione, in quanto elemento fondamentale di maturazione personale e sociale;

2) promuovere, nei docenti, l'utilizzazione consapevole della comunicazione, dal momento che ogni atto educativo passa per la comunicazione docente, tanto che —in gran parte— saper insegnare equivale a saper comunicare. L'educazione infatti è uno dei più ampi sistemi di comunicazione.

¹⁵ Cfr. E. Mounier, *op. cit.*, p. 54.

LA FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO EDUCATIVO

MARÍA DELIA TERRÉN DE FERRO.

Setiembre de 1981.

1. *Los problemas fundamentales de la filosofía de la educación.*

Si la reflexión filosófica consiste principalmente en encontrar la respuesta a los últimos problemas de la vida del hombre, corresponde a la filosofía aclarar en qué consiste la educabilidad del hombre, cuáles son los elementos esenciales y la estructura esencial del proceso educativo, cuál su principio unificador y orientador, cuál su fin esencial, cuál la actividad esencial del educador.

Los datos inmediatos de nuestra experiencia de educar o de educarnos o, si se quiere, del hecho educativo nos remiten, desde cualquier perspectiva en que nos ubiquemos, al problema del hombre y exigen una antropología filosófica esencial, una fundamentación metafísica.

El uso multívoco del término "educación" en nuestro tiempo impone, a todo hombre, la obligación de buscar las respuestas que despejen tan oscuro horizonte. Bastaría tener presente la tendencia que se advierte, en los distintos países y en los organismos internacionales, de considerar la

educación, o bien “el sistema educativo”, sólo en función de la planificación económica o del desarrollo económico —producción de recursos humanos— para comprender el significado relevante que este Coloquio adquiere ante este u otros reduccionismos.

Vamos a meditar sobre la filosofía in-sistencial del P. Quiles como fundamento de los problemas esenciales de la educación mencionados y, por tanto, del ámbito y de la dirección en que se puede y debe desenvolver el “arte de educar” (como *techné* = saber hacer) o la “pedagogía” (como saber acerca del educar), y la “didáctica” en cuanto esté al servicio de ese saber.

Nos preguntamos: la filosofía in-sistencial ¿funda e ilumina todas las cuestiones de la antropología filosófica y, por ende, las cuestiones de la educación del hombre o, mejor, las del proceso educativo de cada hombre?

2. *Filosofía in-sistencial.*

Detengámonos primero en los principios de la filosofía in-sistencial. Recordemos ante todo que para el P. Quiles la reflexión filosófica como fundamentación de la vida surge del hombre, es éste quien realiza la tarea de la filosofía; el punto de partida de la reflexión filosófica es el de la determinación de la esencia más originaria del hombre.

En su *Antropología filosófica in-sistencial* nos dice que el hombre tiene, por la vía concreta de la interiorización —que es un “sistere-in”—, la posibilidad de preguntarse por la raíz última de su unidad; una mirada interior que me descubra a mí mismo el último constitutivo óntico del hombre como tal. Encuentra, por esa vía, un nuevo modo de fundarla, de ahí su filosofía de la persona como “in-sistencia”.

Ante las corrientes filosóficas de nuestro siglo que dejan sin fundamentación óntica a la antropología filosófica y, en general, a las ciencias del hombre, el P. Quiles, preocu-

pado por el problema del ser de los fenómenos, nos ofrece dicha fundamentación. Mediante sus análisis, valiéndose siempre del método concreto, muestra la base metafísica de la interioridad del hombre: es la in-sistencia la estructura óntica del hombre. Se trata de la in-sistencia como esencia del hombre, como ser que “está-en-sí” y “desde sí” actúa, incluso ante Dios.

Subrayemos que para el P. Quiles el sustantivo griego “*ousía*” —traducido tradicionalmente por “sustancia”— hay que traducirlo por “*essencia*”; *essencia* es la presencia o la mostración del ser en acto, por lo que cabe una previa e inmediata experiencia del ser¹.

Desde la situación de estar en el mundo, la filosofía in-sistencial retorna a su “*sistere-in*”, a la presencia óntica que hay en ella, a su ser. El “*estar-en-sí*” o in-sistencia es entonces el fundamento de la posibilidad metafísica de las otras estructuras que las definiciones clásicas han dado como esencia del hombre: racionalidad, conciencia, libertad, existencia, moral, técnica, etc.².

La experiencia in-sistencial conduce a la captación del núcleo interior que posibilita la auténtica existencia del hombre. Por el camino de una interiorización realista, in-sistencial, se aferra el ser del hombre como contingente y finito y su referencia a la “Sistencia Absoluta”; la realidad espiritual encarnada del hombre está abierta a Dios.

La in-sistencia se revela, en toda experiencia humana, como el “sí” más originario del hombre, sujeto y fuente de todas las propiedades y de todas las actividades; por eso la

¹ Considera que el verbo griego “ser” (*einai, eini*) significa acto de ser, ser en acto, y tiene como participio activo a “*ousa*”, que hay que traducir por “esseyente”, puesto que “*einai*” se vierte en latín con el vocablo “*esse*”. El sustantivo “*ousía*”, que tradicionalmente se traduce por “sustancia”, hay que traducirlo por “esseyencia”; “esseyencia” es la mostración del ser.

² I. Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial*, ps. 336 a 358, Ed. Depalma, Buenos Aires, 1978.

“in-sistencia” no sólo es ónticamente la esencia originaria (*primum esse*), sino también cognoscitivamente la primera experiencia o conciencia que el hombre tiene de sí (*primum cognitum*).

La experiencia in-sistencial nos muestra un campo de experiencia concreta amplio: el yo, el mundo exterior, el prójimo, la historia y Dios. La filosofía in-sistencial no sólo es un método sino una metafísica del hombre y de sus relaciones ontológicas. Pero, tengamos bien claro que la vuelta de que nos habla el P. Quiles es una “vuelta óntica”, no una simple vuelta cognoscitiva sino una suerte de inhabilitación óntica de sí mismo. Para dicha vuelta óntica o vuelta completa no basta —nos advierte— la subsistencia de los entes corpóreos, sino que se requiere la de los incorpóreos, se requiere una especial perfección óntica que sólo poseen las in-sistencias espirituales. En la misma experiencia in-sistencial —que es individual, de un individuo, de un ente— “yo capto la diferencia —nos dice— entre el ser como real y el ser individual, entre el ser y el yo. Por eso digo «yo soy ser». Es la primera «afirmación ontológica», la afirmación del ser, la afirmación metafísica en que están implicados el «ser» y el «yo». Es que, en la experiencia de mi in-sistencia individual, yo capto la llamada «diferencia ontológica» de Heidegger, entre el ente y el ser” (...); “sentimos el «choque óntico», el choque del ser, la presencia del ser en cuanto tal en el ente mismo” (...); “la experiencia in-sistencial nos da el primer contacto vivencial con el Ser, y sustenta la seguridad del valor de su conocimiento”⁴.

Para el P. Quiles el centro más profundo y originario de la persona humana es la unidad: “Pero no se trata de una simple unidad de conciencia; ni de unidad como opues-

³ I. Quiles, *Autorretrato filosófico*, p. 117, Ed. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1981.

⁴ Quiles, ob. cit., p. 65.

ta a universalidad; sino de la unidad más profunda, de la unidad como individualidad perfecta (incomunicado e incommunicable). Ello se debe a que el ente personal tiene o posee una estructura óntica totalmente replegada y simplificada en sí misma, en virtud de la cual excluye el ser asumido como parte óntica de cualquier otro centro; es decir, hemos encontrado en el fondo de la persona misma y como su principio óntico, la realidad originaria simple que llamamos «in-sistencial»⁵.

Digamos, resumiendo, que este análisis de la experiencia originaria, muestra al ser del hombre con estos rasgos: 1. Como un yo, es decir, una conciencia individual o personal; la conciencia es intencional y está abierta a los objetos; la conciencia del objeto va acompañada de la conciencia del sujeto como centro personal al cual refiere sus actos; el yo es individual y se distingue de todo lo demás. 2. Como un yo libre, puede contemplar el mundo y actuar en él, descubre campos de acción y posibilidades de actuación; la in-sistencia del hombre, su núcleo interior, funda la auténtica libertad que nace de ese centro óntico y ontológico; la in-sistencia tiene experiencia de la libertad cuando puede elegir: elegir realizarse, afirmando su propio ser o negarlo, desentendiéndose de sí mismo; no hay libertad absoluta, hay que responder ante el fundamento de la sistencia humana, ante Dios; es libertad responsable. 3. Como “racionalidad”, en el sentido de conciencia libre y responsable. 4. Como contingencia: somos “sistencia”, ser, mismidad, pero somos en otro, en el fundamento, del que el hombre participa en medida limitada. 5. Como religación, la in-sistencia está esencialmente ligada al fundamento, a la Sistencia Absoluta, y por eso está abierta a la trascendencia divina —no se halla encerrada en los límites de su finitud como si

⁵ Quiles, ob. cit., ps. 116-117.

fuera pura inmanencia—. 6. Como dualidad, en el sentido de que el hombre es in-sistencia y por serlo “participa” del ser y de la nada; todos los dualismos, psicológicos, morales, religiosos surgen de dicha dualidad. 7. Como encarnado, no es pura actividad del espíritu, como sostienen erróneamente las antropologías idealistas. 8. Como histórico y meta-histórico; el hombre vive en el mundo rumbo a la Sistencia Absoluta; sus misiones son gobernarlo, celebrarlo en el arte y ofrendarlo a Dios. 9. Como ontológico, en la experiencia originaria se capta el ser y el acto de ser del hombre se convierte en el punto de partida de la filosofía. 10. Como el fundamento constitutivo de todas las actividades del conocimiento, la ética, el derecho, la educación, la economía, etc., y de toda vivencia humana en cuanto tal. 11. Como el fundamento constitutivo de todas las actividades intencionales de la conciencia, entre ellas las del saber abstracto: la lógica, las ciencias, etc.; la experiencia in-sistencial en cuanto captación de la esencia humana es pre-conceptual, ella permite la expresión de las categorías conceptuales en otros niveles.

3. *La filosofía in-sistencial como fundamento del proceso educativo.*

Veamos ahora cómo la filosofía in-sistencial nos permite fundamentar las cuestiones primordiales de la filosofía de la educación. Enumeraremos así algunas de nuestras reflexiones:

1. La esencia del hombre como in-sistencia es el fundamento de la posibilidad metafísica que llamamos educabilidad: la más radical apertura de la realidad espiritual encarnada que es cada hombre a su personal realización.

2. Los sucesivos y prolijos análisis de la experiencia in-sistencial nos hablan acerca de lo que denominamos elementos esenciales y estructura esencial del proceso edu-

cativo de cada hombre en la tensión insistencia-existencia, en el sentido de un movimiento in-sistencia-ec-in-sistencia ascensional. Nos referimos a los análisis: in-sistencia y mundo; in-sistencia y prójimo; in-sistencia y Dios, e in-sistencia e historia.

3. La irrepetibilidad del proceso queda determinada por lo que hemos mencionado sobre la unidad; la unidad como individualidad perfecta, inmutable.

4. Nos aclara los límites del proceso educativo de cada cual en la descripción de la finitud y contingencia óntica y ontológica. Queda bien precisada la libertad del hombre que "es en sí" y procede "desde sí": puede afirmarse, autorrealizarse o bien desentenderse de sí mismo y nadificarse.

5. Por lo que se refiere al principio unificador y orientador del proceso educativo que pareciera desplegarse en el pensar, el querer, el sentir, el obrar o el hacer, hemos encontrado que el P. Quiles lo trata especialmente en un artículo de 1979: *La filosofía in-sistencial desde 1960*. Allí destaca que la experiencia in-sistencial, por ser experiencia metafísica, es el principio de unidad de la vida y del ser, es decir, el principio originario unificador de los problemas del hombre, lo que reduce a unidad en el hombre el ser, el saber, el deber. "De esta manera —nos dice— aparece claramente la reducción de la multiplicidad de los problemas del saber y la conducta del educando, pues se insertan en un punto que los une a todos y al cual todos se reducen; por eso lo he llamado el principio originario orientador y unificador de la educación"⁶.

6. En el mismo artículo nos habla del proceso de autorrealización, es decir, a nuestro criterio, del propio proceso educativo. Afirma que si bien desde 1948 sostenía que la

⁶ I. Quiles, *Primer Coloquio Internacional sobre antropología filosófica in-sistencial*, ps. 315-316, Ed. Depalma, Buenos Aires, 1981.

filosofía es un saber vital de los últimos problemas humanos y casi podríamos decir del problema humano y no puramente racional y abstracto⁷, llegó más adelante “a una relación más íntima, por así decir óntica, ya que el «modo propio de ser» del hombre, es el «saber»: es decir, que el «saber más» es «ser más»”. Luego de referirse a diversos modos de saber señala que se trata sobre todo del “«saber integral» de la totalidad de la propia realidad y de las demás realidades del cosmos y de Dios, unidos en la propia experiencia de sí. Este «saber integral» se alcanza en la experiencia in-sistencial: experiencia del ser-en-sí, de ser en sí mismo, de la plena conciencia de sí y de su entorno óntico, el cosmos, el prójimo y Dios. El hombre «es» por su realidad óntica, que es la in-sistencia-ser; el hombre «sabe», se da cuenta de sí mismo, retorna a sí mismo por su in-sistencia-conciencia; pero, por cierto, esta in-sistencia-conciencia es el propio «modo de ser» del hombre; cuanto más perfecta es su in-sistencia-conciencia, es más sí mismo o simplemente es «más»; aquí el saber es la realización del ser del hombre (...). Por ese saber, el hombre se realiza a sí mismo; o actualiza su ser por la autoconciencia y la autodeterminación”⁸. Consideramos que con estas precisiones surge, con toda claridad, que el proceso educativo es un proceso de perfeccionamiento personal —irrepetible e inconmutable— que abarca la vida entera del hombre, de cada cual. Se trata de un proceso dinámico y permanente, y se trata, a su vez, de que este “saber”, propio de la in-sistencia-conciencia, sea un saber emergente de la vida y no separado de ella.

7. Nos parece que es de esta fundamentación de la persona humana como in-sistencia, es decir, de la misma “experiencia metafísica” descrita, que emergen nítidamente

⁷ I. Quiles, *Filosofar y vivir*, p. 79, Ed. Club de Lectores, Buenos Aires, 1948.

⁸ Quiles, *Primer coloquio...*, ps. 319-320.

los valores. Recorrerla es experimentar los valores religiosos, morales, filosóficos, estéticos, científicos, vitales, técnicos, sociales o comunitarios, etc., que cualifican al hombre en cuanto tal y a sus relaciones ontológicas. Sabemos todos lo que importa para quien filosofa sobre la educación alcanzar una visión clara de los valores, de su fundamentación y de su captación, si bien debemos señalar que el P. Quiles no se ha referido hasta ahora a ellos específicamente.

Consideramos que los valores no constituyen un "reino" aparte ni según lo postularan los historicistas —comprensión del hombre en la historia y por la historia— ni según la rica fenomenología axiológica-emocional de Max Scheler de orientación objetivista; es menester alcanzar la fundamentación metafísica del hombre y de sus relaciones ontológicas para poder distinguir los valores "fundamentales" de los que podemos llamar valores "transitorios" en el sentido de que nos ayudan a transitar en la vida, a realizarnos. El hombre los descubre y los distingue porque se fundan en la relación del hombre con las cosas, con la historia, con toda realidad.

8. Creemos que la filosofía de la conciencia, sobre todo en su versión fenomenológica, ha enriquecido nuestro conocimiento de los fenómenos empíricos de la espiritualidad humana pero sin dar el "paso metafísico"; el P. Quiles, en cambio, descubre que la "interioridad" misma tiene una base metafísica, que es el "en sí" o in-sistencia, por lo que las tres palabras claves que brotan del "estar-en-sí": autoconciencia, autocontrol y autodecisión se convierten en el verdadero núcleo esencial del proceso educativo de cada cual.

9. Podemos hablar ahora del fin esencial del proceso educativo en cuanto nos orienta, nos conduce, nos dirige. Con esto estamos mirando a aquello para lo cual el hombre existe, al sentido del hombre en cuanto in-sistente.

Se trata del fin esencial porque afecta la esencia del hombre por la que todos somos hombres. Nos parece que

el fin, más que enunciarlo como “personalización” o “autorrealización” —términos un tanto vagos—, puede quedar expresado por vivir o “encarnar” la verdad o los valores, teniendo presente siempre que el camino pasa por nuestro centro interior —“ser-en-sí” y “desde sí”— que está abierto a la realización que le es propia por su vinculación con la Sistencia Absoluta.

Para el P. Quiles en la in-sistencia, como esencia originaria del hombre, se halla el ideal de la autorrealización como el ser del hombre que en potencia contiene todas sus virtualidades y que contiene, al mismo tiempo, el ideal en “acto” como “llamado” para su auténtica realización⁹. Subrayemos, de acuerdo con todo lo ya expuesto, que el acto de autorrealización es estrictamente personal o individual; corresponde al hombre, a cada cual, dar la respuesta, respuesta que implica un presente continuo pues el fin esencial late permanentemente a lo largo de nuestra vida.

Por otra parte, la explicitación del fin esencial del proceso educativo nos permite distinguir como fines “mediacionales” a los fines u objetivos enunciados por los pedagogos, quienes deben tomar en cuenta las características de las edades de la vida propias del hombre así como las diferencias psico-físicas de cada educando y sus circunstancias histórico-culturales para así facilitar la realización del fin esencial en cada educando.

10. Respecto a la actividad del educador, o bien a la relación educador-educando, digamos que las descripciones del autor sobre la condición de la revelación del núcleo personal en el encuentro del otro como prójimo, nos muestran con claridad que nuestra in-sistencia, la de cada cual, no es in-sistencia pura sino que se desarrolla y germina en una verdadera inter-in-sistencia. Por tanto, para el educador

⁹ Quiles, *Autorretrato...*, p. 142.

no es el educando simplemente "otro" sino prójimo en sentido ontológico. El auténtico respeto del prójimo no se obtiene sino por el amor, en el cual buscamos el bien del prójimo en sí mismo, lo que significa el respeto y la comprensión de su centro interior. El educar tiene entonces el sentido de coadyuvar y se trata esencialmente de una relación inter-in-sistencial. Además, el principio originario orientador y conductor del proceso educativo, al cual ya hicimos referencia, es el que debe presidir la labor del pedagogo —es decir, de quien elabora tecnologías educativas—, así como la del educador consciente de su misión (profesionales de la educación e instituciones educativas: familia, Estado, Iglesia).

11. Siempre desde la perspectiva del proceso educativo esencial nos parece conveniente destacar que el hombre, para el P. Quiles, no es un centro óntico interior porque tiene inteligencia y voluntad (libertad), sino al revés: porque ónticamente es un centro interior, tiene inteligencia y voluntad, y como por ser un centro interior es "persona" debemos decir también que el hombre es inteligente y libre porque es persona, y no al revés. Son facultades o aptitudes o potencias cuya fuente necesaria e inmediata es la estructura óntica esencial de la persona. Así, el ejercicio de la autoconciencia es la activación de la inteligencia misma; conocer es "darse cuenta" de la realidad, penetrar intencionalmente o conscientemente —"dándose cuenta"— en el ser de sí mismo y de las cosas.

El ejercicio de la autoconciencia perfecciona la capacidad de concentración de la inteligencia y consiguientemente de la atención, necesarias para el efectivo y recto uso de la inteligencia. A mayor atención, más profundidad del conocimiento. La voluntad y la consiguiente capacidad de libertad, se perfecciona en su misma raíz por el ejercicio del autocontrol y la autodecisión. Sólo por medio de ambos

se puede realizar con plenitud el acto de libertad. Por estas dos facultades o potencias esenciales del hombre nuestro centro interior se realiza a "sí mismo" y "desde sí mismo" insertándose adecuadamente en el orden del ser, en el orden del amor.

12. Encontramos en esta filosofía de la persona como in-sistencia claramente precisado el fundamento radical que permite proclamar el derecho de todo hombre al saber y la libertad de ejercerlo, así como el del derecho de "comunicar el saber" y la libertad de ejercerlo. Derechos tan invocados en nuestro tiempo pero sin aclarar —las más de las veces— su fundamentación última. Estimamos que enunciar estos derechos y la consiguiente obligación, como "derecho de aprender y de enseñar" resulta insuficiente si no se habla, a la vez, de la libertad pública necesaria para ejercerlos.

13. Creemos que esta antropología filosófica in-sistencial, realizada mediante el método concreto —fenomenológico realista, fenomenológico pero de la experiencia interior— acompaña la vida del filósofo, por lo que para enseñarla y aprenderla podemos y debemos revivirla y asumirla. Realizo mi personalidad esencial en la vida en cuanto "estoy en mí" —centro óntico y ontológico— y "desde mí" actúo, no cuando actúo mecánicamente o por instinto.

14. La preocupación fundamental del P. Quiles ha sido y es la persona humana¹⁰, y su filosofía in-sistencial representa, a nuestro criterio, un renovado y rico esfuerzo, realizado en la Argentina, para rescatar el valor trascendente de la persona desde la propia interioridad. Al ser se lo descubre en la interioridad, no se "pone" el ser como en el inmanentismo; no se identifica el ser con el pensar como en Hegel, quien se quedó en el ser en cuanto ser abstracto —concepto, panlogismo—.

¹⁰ I. Quiles, *La persona humana*, 3ª ed., Ed. Depalma, Buenos Aires, 1979.

Acaso esta distorsión y otras se deban a que las distintas características que se han ido señalando como la esencia del hombre tienen su fundamento en la in-sistencia y sin ella no se explican. “Todas las demás estructuras metafísicas —expresa el P. Quiles— que se han ido asignando como esenciales al hombre, en alguna manera la presuponen y se fundan en ella (...). Pero no sólo es la in-sistencia la primera y original estructura metafísica, el *primum esse* del hombre, sino también el *primum cognitum*”¹¹. Es de nuestro centro interior que surge toda nuestra actividad propiamente humana, el proceso educativo auténtico. Por consiguiente, la educación no se alcanza por un acto de mera transmisión sino que se conquista, interiormente, con esfuerzo, a lo largo de toda nuestra vida.

Añadamos que el sujeto humano por ser in-sistencia no es un extraño para consigo mismo, como parecen decirnos ciertas corrientes estructuralistas actuales que reducen al hombre a mera función.

15. La filosofía in-sistencial nos ofrece una concepción integral del ser del hombre concorde con las auténticas expresiones y experiencias de la naturaleza humana. De ahí la fundamental importancia que para la educación asumen los propósitos de la Fundación “Ser y Saber” que hoy nos convoca. Saber más para ser más reclama el P. Quiles. El proceso educativo no es otro que ese proceso dinámico que surge de la autonomía del centro interior —centro óntico y ontológico—, aunque, como se dijo, limitada, en peligro, en riesgo.

16. Se trata de una filosofía que no contrapone la vida y la vivencia al ser y al conocer. ¿Por qué?; porque responde a la experiencia interior, a la experiencia original que todo hombre vive en grado mayor o menor y que puede silenciar o bien perfeccionar.

¹¹ Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial*, ob. cit., p. 359.

17. Destaquemos, finalmente, que se nos ofrece una filosofía de la interioridad y dignidad del hombre abierta a la revelación cristiana de la cual puede recibir mayor confirmación y total enriquecimiento. "En esta experiencia metafísica natural, que es una revelación natural, se inserta, como «desde adentro», el proceso de la revelación sobrenatural, ya que el hombre que ha tomado conciencia de su relación con Dios se halla espontáneamente, en actitud de hacer el acto de fe en la infinitud del ser de Dios y de su palabra, que le abre nuevos horizontes sobre el ser y su primera causa"¹².

¹² I. Quiles, *Metafísica y cristianismo*, en *La filosofía del cristiano, hoy*, Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana, Córdoba, 1980, ps. 335-336.

ESCUELAS PLATÓNICAS DE FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN INSISTENCIAL

FRANCISCO GARCÍA BAZÁN *.

I. — Luego de su primer viaje a Sicilia, alrededor de los años 387-388 a. de C., Platón estableció su escuela de filosofía en el jardín del héroe Academos¹. Se hallaba el filósofo en su juventud madura y hacia aquel reducto de sabiduría concurrirán durante casi cuarenta años los más diversos admiradores de sus dotes de pensador: sabios ya formados, de la estatura de un Eudoxo de Cnido², filósofos reactivos a su espiritualismo o realismo fenoménico, de la talla de un Aristóteles de Estagira³, adeptos pitagorizantes como su sobrino Espeusipo⁴, y platónicos dualistas o de

* Investigador del CONICET.

¹ Cf. D. Ross, *Plato's theory of ideas*, Oxford, 1951, ps. 1-10; L. Robin, *Platon*, nouvelle éd., Paris, 1968, ps. 6-8. Ver también W. Jaeger, *Paideia*, *passim*.

² Cf. F. Lasserre, *Die Fragmente des Eudoxos von Knidos*, Berlin, 1966; E. Zeller-R. Mondolfo, *La filosofia dei Greci nel suo sviluppo storico*, parte II, volume III/2 a cura di Margherita Isnardi Parente, Firenze, 1974, ps. 1018 y ss., y W. K. C. Guthrie, *A history of greek philosophy*, vol. V, Cambridge, 1978, ps. 447-457.

³ Cf. Aristóteles, *Met.*, 987b y ss., y mejor, los libros M y N, y J. Moreau, *Aristóteles y su escuela*, Buenos Aires, 1972, ps. 25-31.

⁴ Cf. P. Lang, *De Speusippi Academici Scriptis*, Bonn, 1911, ps. 26 y ss., y 53 y ss. La síntesis más equilibrada, en J. Dillon, *The Middle Platonists*, London, 1977, ps. 11-22.

orientaciones más o menos piadosas provenientes de diversos puntos geográficos: Jenócrates⁵, Hermodoro⁶, Heráclides del Ponto Euxino⁷ y Filipo de Opunte⁸. Pero también un caldeo se hizo presente en el recinto escolar, según lo atestigua el *Índice Herculanense de los Filósofos de la Academia*, algunos magos y el persa Mitrídates, quien dedicó una estatua de Platón a las Musas⁹.

Si tenemos en cuenta la imagen de aséptico intelectualismo, aunque es cierto nimbada de una total libertad de reflexión, de la cual nos quieren convencer algunos críticos actualísimos de la historia del pensamiento griego, como W. K. C. Guthrie¹⁰, y con anterioridad Harold Cherniss¹¹, la Academia no habría sido básicamente más que un centro de investigación, enseñanza y reflexión profundas, en cuyo medio podían subsistir puntos de vista dispares, suscitados por la misma amplitud de miras del fundador. Las varias ramificaciones del pensamiento platónico en la Academia Antigua ratificarían lo dicho. A la postre, y como lo acepta más de un estudioso, la Academia se constituiría en el mejor antecedente de lo que debería ser la universidad ideal

⁵ Cf. R. Heinze; *Xenokrates. Darstellung der Lehre und Sammlung der Fragmente*, Leipzig, 1892, ps. 10 y ss.; Dillon, o.c., ps. 22 y ss.; H. J. Kraemer, *Der Ursprung der Geissmetaphysik*, Amsterdam, 1964, ps. 35 y ss., y los comentarios de H. Cherniss a *De anima proc. in Tim.*, 1012D y ss., *Plutarch's Moralia*, London, 1976, XIII/1, ps. 163 y ss.

⁶ Cf. Simplicio, *In physicorum libros*, 247.30-248.20, y W. K. C. Guthrie, o.c., ps. 490-491.

⁷ Cf. F. Wehrli, *Herakleides Pontikos* (Die Schule des Aristoteles, VII), Basel/Stuttgart, 1969, y H. B. Gottschalk, *Heraclides of Pontus*, Oxford, 1980.

⁸ Cf. L. Tarán, *Academica: Plato, Philip of Opus, and the Pseudo-Platonic Spinomis*, Philadelphia, 1975, ps. 115-139.

⁹ Cf. F. García Bazán, *Platón, el platonismo y el Oriente*, en "Revista Nacional de Cultura", I/1, 1978, p. 54, y A. J. Festugière, en *Études de philosophie grecque*, Paris, 1971, ps. 188-189.

¹⁰ Cf. o.c., p. 446. De la misma opinión fueron Wilanowitz y Usener.

¹¹ Cf. *The Riddle of the Early Academy*, New York, 1945, ps. 60 y ss., concepción tampoco superada por P. Friedlaender, *Plato I*, Princeton University Press, 1969, ps. 85 y ss.

de nuestros días, en un mundo controvertido en el cual después de veinte siglos de polémicas ideológicas es necesario por exigencias prácticas distinguir con precisión la vida del saber, de la del arte y de la de la religión ¹².

Si tenemos, sin embargo, firme ante la mente otros valiosos elementos, a saber: 1º) la naturaleza heterogénea de los miembros académicos, como ya se ha apuntado; 2º) la importancia que en la Academia adquirió la actividad de tipo piadoso en relación con las Musas; 3º) la influencia que la organización de la sociedad pitagórica ejerció sobre Platón para la fundación de su escuela, la perspectiva cambia y la filosofía puede ser proclamada sin miedo a la confusión como la "música superior" y "la más bella y mayor de las armonías será con justicia una sabiduría (*sofía*) superior", con frases del filósofo ateniense ¹³.

La filosofía se considera de esta forma como el vértice de la cultura tradicional, de la *paideia* griega, y ella es mucho más que un simple ejercicio intelectual riguroso. Es un amor al saber que transforma a los sujetos, es educación integral, actividad humana última y completa, cultivo armónico que permite a maestros y discípulos conviviendo en un medio que abarca a la totalidad de las aspiraciones humanas en el rango del intelecto, el sentimiento y la iniciativa personal, alcanzar una gradual y perfecta aproximación a la *sofía*. No en vano Apolo preside la Academia y la más venerada de las Musas, Calíope, patrocina la práctica filosófica. Lo que en el seno de la Academia se aspira a recuperar no es la filosofía entendida como una simple ciencia indagadora y exacta, sino como el saber riguroso que autorrealiza y que en las arcaicas corrientes órfico-pitagóricas

¹² Cf. M. Howald, *Die platonische Akademie und die moderne Universitas litterarum*, Berne, 1921, glosado por P. Boyancé. Ver nota más abajo.

¹³ Cf. *Fedón*, 61, A, y *Leyes*, 689, D, además de *Laques*, 188, C. Ver P. Boyancé, *Le culte des muses chez les philosophes grecs*, Paris, 1936, p. 262.

se iba trasmitiendo como un modo de vida total orientado por el ideal de la búsqueda intelectual, el modo de vida filosófica: la existencia de los enamorados de la verdad¹⁴.

Más allá de los desvíos y de las infidelidades, de las conductas que permitieron, ejemplificadas por la debilidad de Polemón, según noticia de Numenio de Apamea, que la búsqueda sin capitulaciones de lo verdadero por parte de Sócrates, se convirtiera en proceso racional indefinido, una vez que se hizo carne entre los académicos la "famosa *epokhé*"¹⁵, la suspensión del juicio, y el escepticismo dominara en la Nueva Academia, describamos brevemente cuáles fueron el contenido y los alcances de esta escuela de filosofía cuya significación final ya hemos señalado.

Platón es un ateniense que según propia confesión ha asistido en su juventud al más abominable de los delitos. Ha experimentado sin paliativos las consecuencias de la arbitrariedad política encarnada en el proceso de condenación y muerte del más justo de los ciudadanos de la ciudad, de Sócrates. Platón es el filósofo a quien esta monstruosidad pública le ha empujado a recapacitar y sacar la inconmovible conclusión de que si una ciudad se comporta injusta-

¹⁴ Cf. F. Buffière, *Les mythes d'Homère et la pensée grecque*, Paris, 1956, ps. 190-191, para comprender la vinculación estrecha del modo de vida pitagórica con el académico, y téngase presente, entonces, Jámblico, *De vita pythagorica*, XXI-XXV. No en vano denomina Platón a Pitágoras *hegemona paideias* (*Rep.*, 600, A-B). Con lo expresado creemos que es imprescindible evitar la confusión lógica contenida en la fórmula prejuiciosa *recentiores, ergo deteriores* (cf. W. Burkert, *Lore and science in ancient pythagoreanism*, Cambridge (Massachusetts), 1972, 4). Al contrario, para las fuentes usadas por Jámblico ver Burkert, ps. 98 y ss., quien utiliza a E. Rohde e I. Lévy. Ver asimismo A. J. Festugière, o.c., ps. 437 y ss.

¹⁵ Cf. Numenio, fr. 24 (L. 1), *in initio* (E. Des Places, *Numénus. Fragments*, Paris, 1973, p. 62). Sobre la transición ver H. J. Kraemer, *Platonismus und hellenistische Philosophie*, Berlin, 1971, ps. 5 y ss. Para los testimonios posteriores que vinculan el platonismo a la Antigua Academia y Platón, ver E. N. Tigerstedt, *The decline and fall of the neoplatonic interpretation of Plato*, Helsinki, 1974, ps. 7-10.

mente, es porque en ella prevalece el desajuste anímico de los ciudadanos que la componen y dirigen¹⁶. Si Sócrates revela el más profundo y verdadero amor hacia Alcibíades, el bello efebo y futuro hombre público mimado por el éxito, es, lo afirma él mismo, porque la paz de la ciudad exige el equilibrio anímico de sus conductores. Sólo el hombre político justo puede con su ejemplo y su palabra, promover la justicia en la comunidad política. Pero el hombre es justo cuando su alma, lograda la medida, gobierna al cuerpo y el alma justa es el espejo en el que se refleja la inmutabilidad y eternidad ideal del espíritu. Permaneciendo en sí, en lo quieto y no visible, que es superior y controla a lo mudable, Alcibíades, no dejándose seducir por lo exterior, ahuyentando la acción demagógica, internamente dominado, poseerá las mejores facultades para conducir al pueblo ateniense¹⁷. Este ideal de educación que partiendo de la intimidad, exige la formación sólida de los conductores políticos y gobernantes, que siempre se proyecta en el beneficio de la *polis*, es uno de los objetivos perseguidos por Platón, el más amplio, sin duda, con la creación de la Academia, y así lo ratifica *La república*.

Sabe el filósofo ateniense que desde la fuente de la sabiduría el hombre idóneo para las funciones públicas debe sacar sus energías, para gobernar debidamente a la ciudad, que es un reflejo del cosmos. Tampoco ignora Platón que para llevar a cabo esta tarea en un medio llegado a ser caótico, la tarea del conductor se asemeja mucho a las proezas de los héroes homéricos que cumplieron sus hazañas enfrentando un medio refractario. El buscador de la Verdad, basamento lejano del buen gobierno, debe dejar a un costado el desorden externo de la *polis*, girar sobre sí mismo y en

¹⁶ Cf. Platón, *el platonismo y el Oriente*, ps. 45 y ss. Se advierte ahora que P. Friedlaender, o.c., ps. 33 y ss., desarrolló el mismo punto de vista.

¹⁷ Cf. *Alc.*, 118, D; 134, A, 135, E, y *Fedón*, 80, B, y 84, A.

recogimiento comenzar a recorrer las etapas de la conversión filosófica, del eros de la sabiduría, pues en una de ellas encontrará la respuesta que busca.

El mortal que no se detiene en la exterioridad que extravía, sino que aspira a la concentración radical, expresada como Unidad, puede captar por el examen laborioso del cosmos que le circunda, que dicha unidad se manifiesta en el orden visible a través de medidas o determinaciones, relaciones, proporciones y armonías, presentes en la tierra y en el cielo. Los grandes saberes, los *mathémata* por excelencia, o sea, el estudio de la aritmética, la geometría, la armonía y la astronomía, constituirán una actividad formativa que realizada con extensión y rigor facilitarán a quienes las practiquen a fondo y en un medio escolar apropiado, una formación que les permitirá orientar con inteligencia, sensibilidad y energía a la ciudad, pues las mencionadas ciencias no son técnicas puramente racionales, aunque se aborden intelectualmente, sino expresiones conceptuales de un orden ontológico y, por tanto, imperativo, y cuya frecuentación moldea interiormente a sus cultores.

Los *mathémata*, no obstante, por más que de suma utilidad para el político, no son la totalidad del saber. Ellos, como la enunciación del orden biocósmico, son rematados e iluminados por el mundo ideal, ámbito de los principios, de los valores, los que hechos carne en el gobernante instruído, le permiten llevar adelante una vida virtuosa o competente¹⁸. Pero el mundo de las ideas posee una

¹⁸ Cf. *Rep.*, 376, C, y ss., y 523, C, 533, A, con la observación referida a la aritmética: "Convendrá, por tanto, Glaucón, imponer esta enseñanza por medio de una ley y convencer a quienes deban ocupar los cargos de gobierno de la ciudad para que desarrollen su gusto por la ciencia del cálculo, pero no de una manera superficial, sino hasta alcanzar la contemplación de la naturaleza de los números sirviéndose de la inteligencia. Porque aquélla no es de uso exclusivo de los comerciantes y traficantes, ni se ciñe tan sólo a las compras y a las ventas, sino que puede aplicarse a la guerra y a facilitar una

estructura interna, una arquitectura íntima aprehensible por quien no volcado hacia la acción o aplicación social, sino reunido, afina la intuición espiritual (*nóesis*) y la potencia racional. Ésta es tarea del filósofo propiamente dicho, del dialéctico. Ontología, lenguaje, y explicación última de las grandes aporías abiertas por el pasado filosófico griego y que aquí encuentran una vía de solución, como se revela en el tratamiento de los grandes géneros del ser en el *Sofista*¹⁹. Pero el camino de la unificación reclama la unidad, la naturaleza del Bien, y la aspiración final, inefable, sigue llamando al buscador de la seguridad última. De este modo lo que en la *República*, “más allá de la esencia”, inundaba con su luz al mundo de las ideas²⁰, en el *Banquete* era Belleza extraordinaria²¹ y en el *Parménides* “sin nombre, definición, ni ciencia”²², en la *Carta VIIa* se enuncia con esta sentida y casi apenada autoconfesión: “Esto es lo que puedo decir

vuelta del alma misma al mundo de la verdad y de la esencia” (525, B), posición hecha todavía más explícita en Jámblico, *De vita pythagorica*, XVIII, y que ya era adoptada por Nicómaco de Gerasa, *Int. arith.*, I, 3, 4, reuniendo a Andrócides el Pitagórico, Arquitas de Tarento y Platón y dando su significación plena en I, 6, 1, doctrina que claramente remonta a Espeusipo, en Jámblico, *Theologum. Arith.*, p. 61, 8 Ast. (Lang, fr. 4, 12-17). Aristóteles, sin embargo, se opone tajantemente a esta concepción como pitagórica por contener implícitamente el concepto de *horismós* o de trascendencia platónico (cf. *Met.*, 1078b y ss. y 1080a y ss.: “los pitagóricos, por su parte, tampoco admiten más que un número, el matemático, pero no separado, sino que de éste se componen, según ellos, las sustancias sensibles”, interpretación ligeramente diferente a *Met.*, 987b, 10, y ss. En este libro, bastante anterior, la polémica antiplatónica estaría amortiguada). Ver en general la buena síntesis de Burkert, *o.c.*, ps. 31 y ss.

¹⁹ Cf. Platón, *Sofista*, 253, B, y ss., solución ontológica de la problemática lógica propuesta por Parménides entre las relaciones del ser, el pensamiento, el lenguaje, el devenir y el no ser y radicalizadas por Zenón de Elea. Aristóteles ratifica las diferencias frente a la solución platónica con su tesis: “el ser se dice de muchas maneras” (*Met.*, 1003b, 5), y Plotino ratifica el punto de vista platónico: *Enéada* VI, 2, fecundado, nos parece, por platónicos pitagorizantes y gnósticos. Ver “Revista Bíblica”, 1981/4.

²⁰ *Rep.*, 509, B-C, y 508, D.

²¹ Cf. *Banquete*, 210, E, 211, C.

²² Cf. *Parménides*, 141, E, 142, A.

sobre cuantos han escrito y escribirán y dicen saber sobre Aquello en que me ocupo con celo... no es posible, según mi opinión, que entiendan nada sobre el asunto... porque de ninguna manera es algo que se pueda decir como los otros saberes, sino que estando a menudo en compañía y conviviendo con él, una vez que surgió súbitamente en el alma, ya crece por sí mismo, como la luz que comienza a iluminar desde la chispa”²³.

Todo lo enunciado era hacedero en la mente de Platón y practicado en el pequeño orbe académico, con su espíritu de investigación y diálogo, su existencia de confraternidad, de *thyasa* filosófica puesta bajo el patrocinio de las Musas y la celebración de festividades que en el futuro incluiría los aniversarios del mismo Platón, en heroica apoteosis²⁴.

Lo dicho últimamente fue legado, pero el proyecto educativo visionario de Platón quería demostrarse como modelo cristalizado en la *polis*, y si no lo alcanzó en la realidad, en las *Leyes* podemos ver el meollo de su escuela funcionando como un mundo político.

Ya lo enseña la *Epínomis*, apéndice que corona a las *Leyes*: “Es necesario que toda figura, todo sistema numérico, toda combinación armónica, en fin, el concierto de todas las revoluciones siderales, revelen su unidad a quien se instruye metódicamente, y esta unidad aparecerá, si, lo repito, se aprende correctamente, con los ojos siempre fijos sobre la unidad, pues entonces se mostrará a la reflexión que un lazo natural único vincula todos los fenómenos”²⁵.

Y la ciudad, cosmos humano, refleja también esa unidad, viviendo según el modo correcto de una nueva genera-

²³ *Epístola VII*, 341, B. Puede verse A. J. Festugière, *La révélation d'Hermès Trismégiste*, IV, Paris, 1954, ps. 79 y ss.

²⁴ Cf. Boyancé, o.c., ps. 261 y ss., enfoque que Burkert no rechaza por influencia de la comunidad pitagórica; cf. o.c., p. 83, y n. 3, y p. 119, con n. 62.

²⁵ Cf. *Epínomis*, 991, E, 992, B. Ver asimismo 986, D.

ción que comienza a ser educada ya en el seno de la madre, puesto que “todos los cuerpos se benefician al ser movidos de forma no fatigosa, con toda clase de sacudidas y movimientos... la mujer que esté encinta deberá pasearse; modelará a su recién nacido como si fuere cera mientras él es tierno”. Ejercicios rítmicos, además, que igualmente deben seguir plasmando el alma y el cuerpo de los infantes: “los que deberían vivir continuamente mecidos como si estuvieran en un navío”, precepto, por añadidura, que la misma experiencia ha enseñado a las nodrizas y a las madres, las que con sus movimientos y canciones de cuna: “encantan en el sentido pleno de la palabra, a sus bebés, de la misma manera que se encanta a los bacantes frenéticos, por medio de este movimiento, que es una combinación simultánea de la danza y la música”²⁶. Actividad rítmica, la aludida, sumamente provechosa, que en la temprana niñez se completará con juegos y entretenimientos solicitados por el psiquismo infantil, que a partir de los siete años se continuará con el aprendizaje del manejo de las armas (arco, jabalina y honda) y que persistirá ejercitándose siempre en una doble faz instructiva, o sea, “formando el cuerpo por la gimnasia y el alma por medio de la música”, cada una según la organización rítmica que le corresponde, ya que la meta de la educación ciudadana, el camino recto, cerrando nuestro periplo comparativo, se encuentra en: “vivir jugando, y jugando a juegos tales como son los sacrificios, los cantos, las danzas, que nos harán capaces tanto de conseguir el favor de los dioses como de rechazar los ataques de nuestros enemigos”²⁷.

El ciudadano también se instruirá en el cálculo y estudio de los números, en la medida de las longitudes, de las superficies y de los sólidos y en el análisis del movimiento

²⁶ Cf. *Leyes*, 790, C, y ss.

²⁷ Cf. *Leyes*, 803, D.

de los astros y de sus posiciones relativas dentro de este curso circular, e incluso, algunos, en el estudio minucioso y exacto de estas disciplinas, con lo que se estarán cumpliendo las necesarias etapas propedéuticas que levantan hacia la dialéctica. Pero el interés educativo fundamental radica siempre en un solo principio: en adaptar la existencia y los medios que posibilitan esta adaptación a la Unidad, principio coordinador que difunde por doquier, como reflejo de su perfección, el orden y la armonía, macro y microcósmicas. El hombre se realiza más que conociendo racionalmente estas verdades, participando de ellas, dejándose invadir vitalmente por ellas, descansando en su ritmo invisible, o dicho de otra manera, recuperando la tácita medida de su armonía. Tal es el fin de la educación.

El idealismo platónico, por consiguiente, no es un racionalismo abstracto, que caprichosamente se desdoble en un realismo de las ideas, como artificiosamente se lo representaba Aristóteles; es, en cambio, un espiritualismo pleno de vida creadora, como lo sostenía el Extranjero en el *Sofista*: “Pues qué, ¿nos dejaremos convencer tan fácilmente de que el movimiento, la vida, el alma, el pensamiento, no tienen absolutamente ningún lugar en el ser en sí?”²⁸. Y es la enseñanza tradicional de los números transmitida por el pitagorismo como raíces ocultas que plenifican el mundo de la manifestación, anímico y físico o biofísico, la que llena estas realidades inferiores con el esplendor de una vida concentrada. De una vida que se desarrolla por imitación o participación como un orden que palpita con proporción, ritmo y armonía. El hombre está llamado a tomar conciencia de esta realidad principio de la armonía que lo excede y

²⁸ Cf. *Sofista*, 248, E, 249, A, y cf. C. de Vogel, *À propos de quelques aspects dits néoplatonisants du platonisme de Platon*, en P. M. Schuhl-P. Hadot (Edd.), *Le néoplatonisme*, Paris, 1971, ps. 7-16, con el interesante intercambio de ideas allí desarrollado.

lo impregna y de ser posible experimentarla en sus niveles más inmanifestables y potentes. Tomar conciencia de ella es experimentarla obrando en la interioridad y actualizarla de este modo, proyectarla orgánicamente, posibilitando la convivencia comunitaria en orden. La filosofía es así guía educadora y la educación puerta y camino que conduce al hombre hacia su realización a través de la vida filosófica ²⁹.

La tradición filosófica fiel a la inspiración de Platón, conservará estas ideas como una herencia de valor inapreciable.

II. — Será Espeusipo, primer escolarca de la Academia después de la muerte del Maestro, quien dejará el primer testimonio de este interés en su afición por vincular estrechamente al Uno y a la díada indefinida, haciendo proceder a la segunda del primero, el que está sobre el ser, lo bello y lo bueno ³⁰. Pero será especialmente Plotino, en el siglo III d. de C., quien transitando por la misma senda por la

²⁹ Cf. Jámblico, V. P., XII, y los dos más notables de los *akoúsmata* que ahora no nos es posible comentar: "¿Qué es lo más sabio? El número"; y la fórmula de juramento: "por quien ha descubierto la *tetraktys* de nuestra sabiduría, fuente que tiene en sí las raíces de la naturaleza que ininterrumpidamente fluye". Lo descrito Aristóteles lo ignoraba o era para él "música celestial". Sin embargo, está presente en Filolao. Ver frs. 4, 5, 6, 7, 8, 11 y el comentario de C. de Vogel en *Philosophia I*, Assen, 1970, ps. 36 y ss. Espeusipo, que conocía bien a este autor (cf. Lang, fr. 4, 3-6), ilustró debidamente con su libro *Sobre los números pitagóricos* a todo el posterior platonismo pitagorizante. El neopitagorismo, con su frondosa literatura pseudoepigráfica, no sólo se revela como una revitalización del pitagorismo, sino asimismo como una fuente de inspiración básica para reanimar lo mejor del platonismo desfalleciente transmitido desde Espeusipo y florecer con Eudoro, hasta tocar a Plotino de lleno y alcanzar tangencialmente a los gnósticos. Razonablemente W. Burkert y H. Thesleff son más escépticos en sus soluciones. Cf. *Pseudoepigrapha I*, Entretiens sur l'Antiquité Classique, XVIII, Vandoeuvres-Genève, 1972, ps. 25 y ss. y 60 y ss.

³⁰ Cf. R. Klibansky-C. Labowsky (Ed.), *Procli Comm. in Parmenidem*, en *Plato Latinus III*, London, 1953, ps. 38-41, y Aristóteles, *Met.*, 1092a, 9, y 1072b, 30, con la interpretación de Ph. Merlan en *From Platonism to Neoplatonism*, The Hague, 1968, ps. 132-133, y las sugerencias de Burkert, en o.c., ps. 63-64.

cual han seguido las *Memorias pitagóricas* de Alejandro Polihistor³¹, Eudoro de Alejandría³², Nicómaco de Gerasa³³ y Moderato de Gades³⁴, expondrá una doctrina aritmológica tan elaborada en sus resonancias metafísicas como la siguiente: “Hemos dicho, entonces, que es necesario ascender a lo Uno, lo verdaderamente Uno, pero que no es unidad como las demás cosas, que siendo múltiples son unidad por participación en lo Uno . . . , asimismo que el cosmos inteligible, el Espíritu, es más unidad que las demás cosas y que nada hay más próximo al Uno que él, aunque ciertamente tampoco es puramente lo Uno. Ahora, sin embargo, deseamos examinar, siempre que ello sea posible, qué es lo Uno pura y realmente y no relativamente. En verdad en este punto es preciso lanzarse en lo Uno y no ya ponerse junto a Él, sino quedarse firme por entero como teniendo miedo de alejarse lo mínimo y deslizarse en una dualidad. Caso contrario habrías poseído dos cosas, en las que no está lo Uno, porque son posteriores. Porque lo Uno no quiere contarse con otro, bien sea uno o de cualquier cantidad, ni en absoluto contarse; ya que Él es medida, no lo medido, ni tampoco es igual a los demás números para estar junto a ellos; de lo contrario habrá algo común en Él y en los que se cuentan con Él y esto será anterior a Él; sin embargo Él de nada necesita. Por lo tanto, el «número esencial» nada tiene que ver con Él y menos el posterior a éste, el número cuantitativo: esencial es el número que ininterrumpidamente proporciona el ser, cuantitativo el que facilita la cantidad entre las demás cosas . . . Por consiguiente, también la natu-

³¹ Cf. Diógenes Laercio, *Vitae*, VIII, 25.

³² Cf. Simplicio, *In Phys.*, 181, 7, y ss., y H. Doerri, *Der Platoniker Eudoros*, en “Hermes”, 79, 1944, ps. 25-39, junto con Dillon, o.c., ps. 114-135.

³³ Cf. *Int. Arith.*, especialmente: I, 2, 4; I, 3, 1-2; I, 4, 1-3; I, 6, 1; II, 17, 1, y Dillon, o.c., ps. 352-361.

³⁴ Cf. Simposio, *In Phys.*, 230, 34, y ss., y E. R. Dodds, en “Class. Quart.”, XXII, 1928, ps. 129 y ss.

raleza que hay en las cosas que tienen el número cuantitativo se orienta a la unidad, su principio, como imagen de la naturaleza que estando en los números anteriores orientada hacia lo realmente Uno tiene la realidad, sin consumirlo ni fragmentarlo, pero nacida la dualidad existe una mónada que es anterior a la dualidad, por más que esta mónada en lo dual no es ninguno de sus elementos, ni el dos. ¿Por qué, pues, será cualquiera de ellos preferencialmente? Si, por lo tanto, no es ninguno de ellos, entonces el dos manteniéndose igualmente parece no permanecer. ¿Cómo, entonces, son diferentes? y ¿cómo el dos es unidad? si asimismo es la misma unidad la que está comprendida en uno y otro. En rigor debe decirse que participan de la unidad primera, pero que son diferentes de ésta que participan, e igualmente que el dos, en cuanto unidad participa, pero de modo diferente; porque tampoco un ejército y una casa son unidad de la misma manera" (*Enn.*, V, 5, 4).

En pocas palabras. Lo Uno, el Bien o lo Primero, es Unidad en sí, en el sentido más propio. De esta manera no es un número, ni esencial (los del orden espiritual), ni cuantitativo o matemático (los que instituyen la vida ordenada en el cosmos psicofísico). Sin embargo, todos, inmediata o mediatamente participan de su unidad suma. ¿Cómo es esto posible? Por una simplicísima razón. Lo Uno en sí excede a los números esenciales, a los componentes de la *tetraktys* (1.2.3.4, interpretamos), porque cada uno de ellos no es simple, sino compuesto. Cada uno de ellos es una unidad singular; una esencia: unidad, dualidad, trinidad, cuaternidad, diferente del Uno, pero afín con Él. Diferentes, porque no son lo Uno, afines porque todos siendo unidades participan de la Unidad en sí. De esta manera lo Uno no es número esencial, pero los sobrepuja porque cada uno de ellos en tanto que es una entidad singular y distinta participa de la unidad, la que la otorga Aquello que de nada

la recibe: lo Uno. El así no es medido, sino que da la medida. Y es primerísima simplicidad, puesto que los números esenciales al constituir unidades participadas son los primeros compuestos. En efecto, todos ellos tienen entre sí algo diferente, lo que cada uno de ellos es: unidad, dualidad, trinidad, cuaternidad, que les impide confundirse mutuamente como unidades esenciales, pero cada uno de ellos tiene también algo en común, puesto que todos cuatro son unidades. Y todos ellos tienen algo en común porque su unidad no les es propia, sino ajena, participada, surgida del fontanal único. Pero lo que tienen en común no es aquello de lo que participan, el Uno, que, en realidad, está más allá de ellos; sino algo otro, que se mantiene oculto en sus determinaciones esenciales, y que es lo que les permite y los coacta a ser seres participados: el sustrato indeterminado sobre el que se levantan sus perfiles eternamente inconfundibles, la materia inteligible o espiritual o la díada indefinida, como se la quiera llamar. Por eso Plotino ya pudo decir con Aristóteles: "las ideas y los números provienen de la díada indefinida y del Uno". Porque el mundo espiritual o Inteligencia, como segunda hipóstasis o imagen del Uno no es más que eso, el reflejo o refracción de lo Uno en la materia luminosa, la que como soporte de la primera multiplicidad arraigada en lo Uno, es *tolma* o audacia separadora³⁵. Por este motivo también en cada compuesto esencial es posible distinguir su interna composición más amplia, la mónada y la díada, forma y materia. Aunque no debe olvidarse que el Espíritu o Nous es un cosmos, unidad arquitectónica y que, por lo tanto, cada una de sus entidades ideales conservará impresas en sí esa organización y constitución total: forma/materia (1.2); existencia, pensa-

³⁵ Cf. F. García Bazán, *Neoplatonismo y Vedanta. 1. La doctrina de la materia en Plotino y Shankara*, Buenos Aires, 1982, I, 2. Ver asimismo *Enn.* V, 5, 5.



miento y vida o belleza (3, los futuros trascendentales) e identidad/diferencia - movimiento/reposo (4, los grandes géneros)³⁶. De esta construcción espiritual participa como su imagen el cosmos sensible y el hombre a través del alma como número semoviente, gran logos, vida en sí que se derrama ordenadamente en el tiempo y el espacio. Y no debemos olvidar como lo recuerda Sexto Empírico que entre estos platónicos que pitagorizan y ya anteriores a Plotino, los mismos procedimientos que les han servido para formar los números derivados de estos principios, les han servido también para construir el mundo y todos los seres que contiene. De aquí, en síntesis, la conexión progresiva del punto (1), la línea (2), el plano (3) y el sólido (4)³⁷. Algunos gnósticos naasenos casi contemporáneos de Plotino y nutridos como él de tradiciones neopitagóricas han dejado una hermosa muestra plástica de lo dicho en la sala B del famoso Mausoleo de los Aurelios que se conserva en Roma, en la calle Luigi Luzzatti 2B³⁸.

Las más preciadas tradiciones metafísicas de Grecia reafirman en Plotino. El impulso místico de Platón, su rigor lógico conjugado con la riqueza de matices de un intelecto poderoso, y la sensibilidad pitagórica por las expresiones más elevadas de la potencia rítmica: la poesía y la música entrelazadas en el vehemente deseo liberador.

Pero la liberación según la entiende Plotino no es ni mucho menos evasión cósmica. Es, según la tradición de la cual participa, concentración, recuperación de lo oculto

³⁶ El paradigma o síntesis que el demiurgo tiene en su mente, según Espeusipo y Nicómaco. De aquí deriva matemáticamente, sospechamos, la década, el número perfecto, del que se valen todos los pueblos para contar y después tornar al uno, como refieren los diversos intérpretes, hasta Jámblico. Ver brevemente, Burkert, p. 72.

³⁷ Cf. Espeusipo (Lang, Fr. 4, 69-71); Plutarco, *Platonicae quaestionis*, 1002, A; Sexto Empírico, *Adv. Math.*, X, 276-283. Otros testimonios de Aristóteles, Teofrasto, etc., en H. Cherniss, *Plutarch's Moralia*, XIII/1, p. 40, n. a.

³⁸ Cf. F. García Bazán, en *Conoscenza religiosa*, 1/2, 1979, ps. 47 y ss.

por eliminación de lo que exterioriza, y mantiene en extraño. Torna hacia ti mismo, esculpe tu estatua. Es decir, limpia y pule, porque apartando la mirada de la multiplicidad que diversifica y mirando hacia ti mismo, te llegarás a descubrir como luz, como luminosidad invisible. De tal calidad es la fuerza luminosa de la fuente que te genera. No te aferres a la diversidad, que por su carácter plural es lo más desintegrado e inseguro, toma el camino del ascenso o el de la profundidad, que para el caso significan lo mismo, esa senda que es la de la simplificación, y en cada peldaño, del hombre exterior al interior, de éste al universal, de aquél al esencial y de aquí a lo que "está sobre el hombre en sí", encontrarás superior solidez y simultáneamente conocimiento más estable, sensibilidad más amplia y gozosa, determinación más fácil y robusta. Más inteligencia, más felicidad y la convicción de que alcanzas en cada grado conquistando una existencia más suficiente y autónoma, te confirmarán paulatinamente que tu libre albedrío se convierte en libertad y que esta última en cada momento más libre de lazos se transforma en autosuficiencia, en liberación plena, en aquel "Vuelo del Único hacia el Único", que intermitentemente se llega a experimentar mientras estamos en un cuerpo como "éxtasis, simplificación, abandono de sí, deseo de contacto, detención". Visto el mundo desde esta perspectiva de absoluto, desde lo radicalmente "en Sí", porque no hay ya otro en que pueda estar, el metafísico, al menos, contempla la realidad desde una perspectiva inusitada. Y crea espontánea y generosamente, con ese vigor y con esa originalidad que es dable advertir en Plotino y que emerge de haber residido en el origen no manifestado, tenaz, inenarrable, y por eso expresable de múltiples maneras, de la Unidad en sí³⁹.

³⁹ Cf. F. García Bazán, en *Primer Coloquio Internacional sobre Antropología Filosófica In-sistencial*, Buenos Aires, 1981, ps. 118-139.

Ahora bien. Plotino, como Platón, no es un simple maestro de la filosofía, no es el técnico de un saber que no se anime a trasponer sus límites. Su pensamiento se genera en una experiencia sustantiva y sus clases son un permanente llamado a la conversión filosófica, sinónimo de transmutación espiritual. Y Plotino se esfuerza por abatir obstáculos, así interpretamos sus polémicas intelectuales desde su raíz filosófica ⁴⁰, y no ahorra empeños para que sus discípulos, persuadidos por sus razones, inicien el itinerario de la conversión, de la epistrofé o metamorfosis hacia el centro y progresen en esta marcha. Este progreso debe interpretarse como mucho más que intelectual. Es un método (metá-hodos) total que exige la existencia virtuosa y que solicita la "huída del mundo", como superación del apego a lo efímero. Como una estadía en lo sensible, sin que ella perturbe al hombre interior. Como un control del cuerpo y del alma particular y sus pasiones, no forzándola con dureza, sino gobernándola con serena espontaneidad: como el alma del universo guía a su cuerpo, la naturaleza y su orden inferior ⁴¹. Un método, además, que requiere la orientación de un maestro filosófico, puesto que el amante de la sabiduría posee una disposición, un ímpetu natural hacia lo elevado, de que carece el común de los mortales. Pero un método, asimismo, a tal punto inspirado por la universalidad y el espíritu de generosidad que emana de lo Uno, que exige que en el momento oportuno el maestro y su enseñanza se difuminen hasta esfumarse y se cambien en un simple apoyo para que el discípulo crezca interiormente, librado al esfuerzo de una experiencia personal que será la base de la recepción de nuevas irradiaciones de lo Absoluto ⁴².

⁴⁰ Contra epicúreos, estoicos, peripatéticos, gnósticos y otros platónicos.

⁴¹ Cf. nota 39.

⁴² Cf. *Enn.*, I, 3, 3.

A diferencia de Platón —los tiempos han cambiado y la Roma de Plotino no es la Atenas de Platón—, Plotino hace más hincapié que Platón en la vida retirada del filósofo y su subestimación de la acción en beneficio de la teoría se proyecta en una clara distinción entre las funciones del filósofo y del político. La escuela plotiniana, más simple que la Academia, aspira a ser el umbral de la conversión espiritual o filosófica y difícilmente se la pueda interpretar como un semillero de guardianes de la ciudad. Se asemeja más al círculo intelectual influyente, que a una institución escolar capaz de transformar a un medio políticosocial. Platón había aconsejado a Dión y Dionisio el Joven y sobre su prestigio de sabio cayó en más de una oportunidad el oneroso cargo del fracaso político de los hombres públicos. Plotino aspiraba con el auxilio de senadores amigos e incluso la ayuda imperial a construir una Platonópolis. Platón ansiaba que su modelo político-social sublimado por su aspiración al Bien, se proyectara en la realidad cambiante y riesgosa de la ciudad. La transformación política se mostraría así como la verificación de un aspecto de su doctrina. Plotino sólo quería trasportar sus intuiciones a la experiencia de un reducto artificial, ajeno a las contiendas políticas y sociales. Según lo entendemos en Occidente, la imagen de Platón educador, brilla con mayor limpidez que la de Plotino ⁴³.

III. — El pensamiento original del P. Ismael Quiles, el insistentismo, es una filosofía eminentemente religiosa, si la expresión es posible ⁴⁴.

Si la filosofía de la existencia dejando en la sombra el individualismo descarnado y trágico, pero pese a todo reli-

⁴³ Cf. para el primer comentario, P. Prini, *Plotino e la genesi dell'umanesimo interiore*, Roma, 1970, ps. 34 y ss.

⁴⁴ La distinción se encuentra justificada en F. García Bazán, *El lenguaje de la mística*, en *Escritos de filosofía*, 1978/1, ps. 17 y ss.

gante de algunos de sus patriarcas: Kierkegaard, Dostoyevski y Unamuno, dio como sus ejemplos más difundidos, las expresiones combativamente antimetafísicas de Sartre y Heidegger, el insistentismo responde en los antípodas al problema del hombre y de la realidad.

El hombre no es dueño de sí mismo, cuando analizando su estructura se descubre como apertura o tendencia irrestricta hacia un horizonte de indeterminación, en última instancia sujeto a su voluntad omnímoda. El ser humano, al contrario, descubre el fundamento que lo mantiene como ente gravitante, cuando en el acto mismo de existir se experimenta o toma conciencia de que es un yo que está existiendo. Por debajo, en la profundidad del soporte de las variadas experiencias externas e intrapsíquicas que constituyen al yo y su historia intrasferible, me experimento siendo. Este choque, este impacto fundamental es de carácter ontológico y me otorga la certidumbre íntima de que soy, de que existo religado, atado inevitablemente y sólidamente al ser. Es la señalada una experiencia no volcada hacia afuera, sino interior y que anida en el centro mismo del hombre como ente viviente. Pero el hombre es más hombre cuando cobra conciencia de su realidad entitativa, cuando replegado sobre sí y dejando en sereno silencio a las apelaciones que le llegan ininterrumpidamente del contorno exterior, se retira hacia la intimidad y aquí en recogido sosiego deja estallar la voz contenida y ahora sonora del ser que le dice que es un ente dotado de humanidad y abierto necesariamente a innúmeras posibilidades, pero no porque el futuro se le ofrezca con el rostro sonriente y evasivo de la indeterminación absoluta, sino porque enlazado firmemente en el centro de su existencia, desde ella aflora la potencia ilimitada que le permite revelar continuamente nuevos aspectos del ser y de los entes. Puede ser que no siempre preste atención a mi realidad insistentista, puede ser

que extraviado en lo diverso caiga preso del olvido del fundamento, el ser que me retiene y fundamenta, sin embargo, estará siempre allí, mudo, en el fondo de mi personalidad, a la espera de que mi conciencia libre de señuelos exteriores, que son sus limitaciones, le preste atención, para constituirla en el vehículo de sus secretas inspiraciones y de su creatividad inagotable.

Cabe entender que la experiencia insistencial teniendo por agente no al cuerpo, puesto que no es simplemente sensible, ni tampoco a cualquiera de las facultades psíquicas, porque es más abarcadora y pone en movimiento a toda mi persona, se genera y extiende a partir del centro mismo de la persona, del individuo, a quien ilumina en su totalidad y cuyas consecuencias iluminadoras van más allá de él para insertarse como fermento trasformador en el mundo que le rodea.

La experiencia insistencial, por consiguiente, conservando al sujeto tenazmente afirmado en el punto de arranque de una existencia prometedora es de esta manera no sólo el resultado de una percepción de carácter ontológico, sino al mismo tiempo la base legítima de una gnoseología, de una antropología y de una filosofía de la historia de alcances cósmicos, nos atreveríamos a decir, como un cosmos de personas, de raíz y naturaleza insistencial.

No se puede dejar de leer la *Bhagavad Gîtâ*, el breve himno hindú en honor de las proezas de Vishnú, sin que venga a la memoria el pensamiento insistencial.

La ilustración de la rueda que gira, gracias a su centro inmóvil, la del motor que mueve sin ser movido y la imagen del *kshatriya* Arjuna a quien Krishna exhorta al combate, al cual marchará impertérrito gracias al conocimiento del Sí-Mismo inmutable, se levantan en el recuerdo ante el ideal de un pensamiento que saca energías del presupuesto de una vida quintaesenciada y que se sostiene en la expe-

riencia de su centro inquebrantable en donde bebe el dinamismo que le permite florecer en posibilidades incalculables.

Pero las comparaciones entre el insistentialismo y la filosofía hindú no creemos que puedan apurarse con legitimidad intelectual mucho más allá.

El pensamiento de I. Quiles es sustancialmente una especulación de raíz religiosa. La acentuación de esta reflexión sobre la experiencia personal inmediata, la distingue de la corriente tomista, particularmente en sus corolarios escolasticistas, y la aproxima a la vertiente agustiniana al subrayar el primado de la experiencia directa del ser en la interioridad humana. Pero la posibilidad de esta experiencia está marcada por el hecho de que es la persona, el centro indestructible del hombre y su identidad postrera, el que connaturalmente autoconsciente, abierto a otros hombres y al cosmos y consciente asimismo que es el principio activo de aquellos actos de los cuales debe dar cuenta como su promotor, refleja en sí la realidad del existir, que es quien la sostiene en el ser. Porque es en tanto que vivo como persona inajenable que me experimento fundado en el ser.

Pero percibirse en el acto de existir como persona, es experimentarse simultáneamente indisolublemente anclado en el misterio de la creaturidad. La persona humana, abismo de libertad ontológica, encuentra su verdadera realidad en el choque con aquella otra libertad que mora en la persona infinita y ante tal sacudida iluminadora se percibe religada amorosamente y cree y aspira a ser adheridamente fiel, con toda la lealtad que le permite su libertad creada y dependiente. Y en el ahondamiento de esta experiencia que ya no es filosófica, sino religiosa, que elevándose sobre el horizonte ontológico, extrafísico, del ser en cuanto ser, va sumergiéndose y afirmándose en la conciencia de lo divino, en una fe dinámica que llegada a su culminación, adquiere la máxima tensión y densidad, la experiencia mística, el

silencio premioso, condensado del místico cristiano, que no se extingue en la persona divina, que sólo se deja invadir por ella, en su dimensión más profunda e inmutable, para prorrumpir en un himno gozoso polimórfico, en una acción trasformadora transida de experiencia contemplativa, de familiaridad y de diálogo sigiloso entre la persona divina y la humana ⁴⁵.

IV. — Y aquí corresponde una breve reflexión aplicada. Un pensamiento como el interpretado que por sucesivas transiciones se va abriendo desde lo exterior y científicamente comprobable hacia la interioridad, que percibe a ésta vigorosamente ancorada en la conciencia del ser y que capta el existir religado a Dios, es una apelación constante a que el hombre tome conciencia de los diferentes planos de la libertad que lo constituyen, por un acto primigenio de la libertad divina, y a que los asuma y ejerza contemplativa y activamente. *Ora et labora*.

El ideal de educación que inspira la filosofía insistencial, será, por consiguiente, inseparable de sus motivos de reflexión más hondos. La construcción de un camino, de una escuela (*sjolé-otium*), que por su propia naturaleza separada de lo que diversifica (*nec-otium*), forme o edifique la interioridad humana, la sustancia más firme y la más creadora, en la medida en que los planos insistenciales se profundizan.

El niño, el joven, el hombre maduro, en tránsito de formación, o mejor de conversión trasformadora, quedará atado, imperturbable, en su sereno fundamento contemplativo. Desde aquí con insólito vigor influirá intersubjetivamente en la construcción de la comunidad y los desaciertos de la acción ciega no llegarán hasta su centro inspirador.

⁴⁵ Ver especialmente para este desarrollo, I. Quiles, *Autorretrato filosófico*, Buenos Aires, 1981.

En el fondo, más allá de la filosofía y si tenemos en cuenta el plano más profundo, el del diálogo de las personas divina y humana, se trata de la concreción de la vieja divisa paulina: "Ya comáis, ya bebáis... hacedlo todo para gloria de Dios"⁴⁶.

Conclusión. — Las analogías y diferencias entre el platonismo y el pensamiento insistencial saltan a la vista. Si nos mantenemos en el ámbito del ser, el rechazo de la multiplicidad que disocia y desvigoriza y la búsqueda de un principio de identidad interior que eleva al hombre y ennoblecce su actividad tornándola raigalmente original y ordenadora, son paralelos. Todo ello se fundamenta además en la convicción de una conversión personal, horizonte de concentración en el que experimentándose la raíz de la libertad, se torna posible por apropiación de lo más genuino, toda actividad creadora y en este punto se hace también posible el diálogo ecuménico que sustenta el valor de lo propio y admite el de lo extraño.

Las diferencias más nítidas, sin embargo, más allá de las aplicaciones siempre teñidas de condicionamientos históricos, estriban en última instancia, si atendemos a los ejes generadores del pensamiento, en dos versiones diferentes de la noción de conversión y entre sí irreductibles: la *conversión metafísica* que clama por la transformación de la imagen en su fuente o el logro de la Suprema Identidad, y la *conversión religiosa* que exige un giro, la vuelta de la persona hacia Dios, lo que implica una mudanza (*metánoia*) de la interioridad que remata en entrega sin resistencias. *Extinción-amor*, dos palabras que encierran sendas experiencias indelebles del género humano y que según se han expuesto quisieran inaugurar el más amplio de los diálogos.

⁴⁶ Cf. I. Quiles, *Filosofía de la educación personalista*, Buenos Aires, 1981, y agréguense nuestras reflexiones sobre la obra: *El fenómeno educativo*, en suplemento literario de "La Nación", 28/2/1982.

FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL Y EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN INTERNACIONAL Y PARA LA CATOLICIDAD

Lic. WALTER GARDINI.

La educación para la comprensión internacional es una de las exigencias más apremiantes y urgentes que se impone a la reflexión de todos los que están comprometidos en la tarea de preparar generaciones para un porvenir mejor de la humanidad.

Intentamos describir, más que definir, lo que entendemos por educación del sentido internacional:

a) Una mejor valoración, en todos los niveles de la enseñanza, de los elementos específicos de los distintos pueblos y del conjunto de valores que constituyen la civilización humana. Se ofrece al alumno un contexto o una perspectiva universal en que insertar los elementos personales y nacionales que progresivamente afloran en el itinerario educativo.

b) La formación, mediante oportunas iniciativas, de actitudes concretas que faciliten la apertura y el intercambio enriquecedor en sus múltiples aspectos entre pueblos de distintas razas, naciones y culturas.

La educación del sentido internacional influye, pues, como toda educación, sobre la mente y la voluntad y tiende a crear una nueva manera de pensar y de actuar a partir

de lo universal en el cual uno encuentra su plena realización. La persona así formada, reacciona como parte de un todo y debería ser preparada para vivir en un mundo hecho pequeño y cercano por los progresos técnicos, pero tan alejado por los prejuicios y las incomprensiones.

En ese sentido está trabajando la Unesco. Ésta es su razón de ser, según la consigna de su estatuto: "Las guerras nacen en el espíritu de los hombres y en el espíritu deben ser construídas las defensas de la paz". Al respecto, ha organizado numerosos encuentros entre profesores y educadores y promueve en todo el mundo las escuelas asociadas donde se hacen experiencias piloto a los fines de la educación del sentido internacional ¹.

El tema ha estado presente en los dos congresos organizados por la Asociación Latinoamericana de Estudios Afroasiáticos (Méjico, 1978; Colombia, 1981) y discutido en dos seminarios. El examen de los programas de los tres niveles de enseñanza de distintos países, los datos de algunas encuestas ejemplares realizadas en Venezuela, Colombia, Brasil y Costa Rica han llevado a considerar francamente insatisfactoria la gran mayoría de los planes y textos utilizados en todos los niveles de enseñanza, pues no conceden la merecida importancia al conocimiento de las culturas afroasiáticas que, salvo pocas excepciones, son injustamente consideradas marginales, pretéritas o agotadas.

¹ De las numerosas publicaciones de la Unesco se pueden consultar: AA. VV., *La comprensión internacional*. Ejemplos y sugerencias para el personal docente, Paris, 1959; *La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional*, Paris, 1950; A. Herbert, *El mejoramiento de los manuales de historia para la comprensión internacional*, Paris, 1956.

Sobre el tema existe una bibliografía muy amplia. Señalamos: C. Washburne, *Educación para una conciencia mundial*, Buenos Aires, 1967; AA. VV., *L'éducation du sens international chez l'enfant*, Paris, 1966; A. De Vidi, *L'educazione alla mondialità*, Firenze, 1975. Existen también revistas especializadas como "La Comprensión Internacional en la Escuela" (semestral, por la Unesco), "Cultures" (trimestral, por la Unesco) y "Cem Mondialità" (mensual, por el Centro Educazione alla Mondialità, Parma).

Por eso es oportuno seguir reflexionando sobre este tema.

Figura en el título la palabra "catolicidad". Católico, etimológicamente, es quien vive "según el todo", quien se siente parte de un conjunto.

Según su uso común, el término tiene una connotación directamente religiosa y es sinónimo de cristianismo. A la comprensión internacional, que abarca un nivel puramente humano, se añade otra perspectiva en que ella llega a su culminación.

El sentido "católico" es algo original en comparación con el sentido "internacional" aunque los dos sean íntimamente conectados.

A la luz de la encarnación de Cristo, en la acción del Espíritu "que renueva el rostro del mundo", en comunión vital con la Iglesia, plenitud "de todos en todos" (el *pleroma* de Pablo y de Teilhard de Chardin), la solidaridad humana adquiere una nueva dimensión.

De la misma manera que Cristo descubre al hombre el sentido más profundo de su existencia, así la catolicidad confiere valor, fuerza y garantía a la exigencia de universalidad del mundo actual².

El tema, así formulado, nunca ha sido tratado directamente desde el punto de vista in-sistencial; sin embargo, en los escritos y en la actividad del P. Quiles podemos encontrar:

- I) los fundamentos filosóficos de la comprensión internacional;
- II) la aplicación de estos principios al diálogo intercultural;
- III) su realización en iniciativas concretas de gran envergadura;
- IV) una apertura hacia los horizontes de la catolicidad.

² Cf. H. de Lubac, *Catolicismo*, Buenos Aires, 1952.

I. *Los fundamentos filosóficos de la educación a la comprensión internacional.*

La experiencia in-sistencial es, en primer lugar, revelación del ser individual que se percibe como unidad ontológica plenamente individualizada, autónoma en el conocer y en el actuar y por eso autoconsciente y libre.

Esta experiencia no encierra al hombre en sí mismo, sino que lo abre en una orientación vertical hacia el Absoluto y horizontal hacia el prójimo. Interesa esta última.

“Lejos de sentirnos encarnados en la pura subjetividad, observa el P. Quiles, nos sentimos desde lo más hondo de ser-en-sí, abiertos hacia el otro”³.

El yo se realiza, pues, en virtud de un doble movimiento de autoafirmación y de comunicación.

¿Cuáles son las razones?

El P. Quiles las discute ampliamente en distintos pasajes de *La persona humana*, en el capítulo IV de *Más allá del existencialismo* y en la *Introducción a Teilhard de Chardin*.

Más escolástico en las primeras dos ediciones de *La persona humana*, más sensible a las exigencias del hombre de hoy en la tercera y en los otros escritos más recientes.

El primer argumento es la captación del otro como semejante a sí mismo, partícipe de la misma situación existencial. Todos vivimos dentro de la misma naturaleza, coexistiendo o, mejor, co-sistiendo. Esta comunicación en un único vínculo óntico determina el aparecer de una atracción que empuja a los espíritus humanos a buscarse, vivir juntos y a establecerse en sociedad.

Existen raíces ónticas que se tienden del uno hacia el otro, penetrándose mutuamente y haciendo que ambos se

³ *Autorretrato filosófico*, Ediciones Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1981, p. 40.

encuentren inter-insistiendo, y no como existencias insulares. De estos lazos tan íntimos nace la inter-subjetividad, el encuentro con el otro no como un objeto ni tampoco como un uno cualquiera, sino como un tú con el cual establecer un lazo de intimidad personal. El semejante se hace prójimo. Esto nos lleva al segundo argumento.

La apertura hacia el otro es condición del despertar y del pleno desarrollo del yo personal.

No se trata sólo de la insuficiencia individual en orden a la vida física y material, intelectual y moral que prueba la necesidad del vivir social. Se apunta directamente al descubrimiento de las características esenciales de nuestra personalidad. El sentido del valor pleno y total de nuestro yo se revela sólo en relación con las otras personas⁴. El P. Quiles cita al respecto Jaspers ("Yo no soy yo sino con y por el otro"), Gabriel Marcel ("No me comunico efectivamente conmigo mismo sino en la medida en que comunico en el otro"), y Buber matizando la postura de este último⁵.

De ahí la conclusión: "No es posible la vuelta del hombre sobre sí mismo, la patencia del sí a sí, sino en conexión o posición, contraposición o influjo mutuo de otras insistentes"⁶.

¿Hasta dónde debe ir este encuentro? "Desde la comunicación con el tú inmediato a mí, el más próximo a mí, hasta la comunicación con la familia, con la nación y con la humanidad"⁷.

Esta afirmación es lógica consecuencia de los dos argu-

⁴ *Más allá del existencialismo*, ps. 115-141 en *Obras*, vol. I, Ed. Depalma, Buenos Aires, 1978; *La persona humana*, 3ª ed., Ed. Kraft, Buenos Aires, 1967, ps. 84-96, 106-107, 139-144, 285-294.

⁵ *Más allá del existencialismo*, p. 89; *Introducción a Teilhard de Chardin*, Ed. TEA, Buenos Aires, 1975, p. 124.

⁶ *La persona humana*, p. 178.

⁷ Ob. cit., p. 290.

mentos expuestos: siendo ellos de carácter metafísico, tienen valor universal.

La educación a la comprensión internacional se fundamenta sobre estos principios que, por otro lado, encuentra reflejados en la sabiduría de los pueblos. Es conocido el dicho de Confucio: "Dentro de los cuatro mares todos los hombres son humanos"; menos común es el proverbio africano: "Los hombres están entrelazados como hilos de un tejido", o bien, "Roja es la sangre de los negros".

Se trata de sacar consecuencias a nivel pedagógico-didáctico.

Tarea de la educación es la de enfocar el vínculo óntico señalado por los filósofos y ponerlo como línea orientadora del trabajo educativo. Mediante sus métodos e iniciativas el otro "semejante" debe hacerse siempre más "prójimo" en toda su amplitud y universalidad.

Cuanto más variada, rica y complementaria es la alteridad, tanto mayores serán las posibilidades de enriquecimiento.

La personalidad más realizada es la que más se universaliza y se abre a los dones que de todas partes pueden llegar. En una confrontación lo más amplia posible, es más fácil adquirir conciencia de lo que uno es, de lo que puede y debe hacer.

Lo particular adquiere valor si se lo considera en función de lo universal, como parte de un todo. Ningún hombre es completo sin una apertura, por lo menos potencial, hacia toda la humanidad; sin una actitud que lo lleve a compartir las alegrías, las angustias, las esperanzas de todos sus hermanos, sin una disposición de entrega en la medida de sus posibilidades a los demás.

Una educación integral debe mirar a enlazar todo el hombre con todos los hombres.

II. *Del encuentro interpersonal al diálogo intercultural.*

En el “*Coloquio de las Culturas*” organizado en San Isidro en 1977, el P. Quiles aplicó al diálogo intercultural los principios que fundamentan el encuentro inter-personal⁸. Las analogías son evidentes.

Existe un vínculo que une entre sí todas las culturas constituido por la misma esencia humana. Las costumbres, las reacciones psicológicas, las elaboraciones filosóficas pueden ser distintas, pero la experiencia humana que las culturas reflejan es la misma.

En el marco de esta unidad de fondo, las culturas se cristalizan alrededor de un núcleo propio “irreductible e irrepetible”, reflejo de condicionamientos históricos distintos. Adquieren configuraciones muy bien caracterizadas y que se acentuaron en el pasado por la dificultad de las comunicaciones.

La pluralidad de las expresiones culturales prueba que ninguna de ellas es completa y puede expresar cabalmente la realidad humana y cósmica. Todas experimentan y confiesan, en sus representantes más destacados, la radical insuficiencia del hombre frente al misterio y al infinito.

Se presentan, en vez, complementarias, como facetas distintas de la misma realidad. En sus diferenciaciones convergen hacia puntos comunes así resumidos por el P. Quiles: la pregunta sobre el hombre y su esencia, la confianza en el conocimiento y la salvación, el valor de la experiencia, el método de la interioridad, la trascendencia, la relación del hombre con el absoluto⁹.

De todo esto sigue la posibilidad y la importancia del diálogo intercultural como medio para recuperar algo que

⁸ *Diálogo de las culturas*, Ed. Sur, Buenos Aires, 1978, ps. 25-27, 255-258.

⁹ Ob. cit., ps. 156-157.

pertenece al hombre en cuanto tal y para facilitar una integración de valores culturales. Por su cuenta, el P. Quiles confiesa: "El contacto con la filosofía oriental me permitió enriquecer mi concepción de la filosofía y del hombre con aspectos valiosos que no habían adquirido aún en mí su debido relieve"¹⁰.

La educación del sentido internacional retoma estos principios, corrige los esquemas tradicionales, algunas veces injustos y parciales, basados en un etnocentrismo que hacía de Europa la sede de una raza privilegiada; enfoca la historia en sus dimensiones universales valorando el aporte de todos al progreso y las posibles recíprocas influencias culturales, alienta ulteriores y más eficaces intercambios.

En esta perspectiva, el educando puede valorar la función del mensaje cultural de su país en sus aspectos positivos y en sus límites y puede también recibir estímulos para un posible enriquecimiento.

Un mayor conocimiento de los documentos culturales (literarios, científicos, religiosos y filosóficos) de los distintos pueblos y la más rápida circulación de las ideas facilitan hoy la realización de este programa.

Por otro lado, el progreso de la técnica y de los medios de comunicación social, la estructuración de la política a nivel mundial, la constitución de siempre nuevos organismos de carácter supranacional, hacen que la educación de la comprensión internacional sea una necesidad siempre más urgente. Sin ella el alumno, en la medida en que se halla aislado de las expresiones culturales extrañas, no sólo no puede descubrir plenamente a sí mismo y a su cultura, sino tampoco puede comprender el tiempo en que está viviendo e insertarse, de una forma vital, en él. Cuando se piensa que allende los países que pertenecen al área de la cul-

¹⁰ *Autorretrato*, p. 42.

tura que llamamos "occidental y cristiana" viven alrededor de 3.000 millones de personas con 5 mil años de historia y de maravillosas realizaciones en todos los sectores de la cultura que ahora aprendemos a conocer mejor, nos damos cuenta de cuán anacrónica es una educación cerrada en los límites de un país o de un continente.

III. *Espíritu y formas de la educación para el sentido internacional.*

El encuentro interpersonal, como el intercultural, son difíciles. Hay que sortear opuestos escollos.

El otro, aun el más prójimo, tiene siempre una zona inaccesible al más atento y cauto observador, custodia "un misterio" que para siempre "quedará envuelto en una sagrada niebla a los ojos del profano"¹¹.

Esta misma zona misteriosa existe con relación a culturas distintas de la propia. El P. Quiles recuerda las dificultades que halló para dialogar con Oriente. "Me encontré con grandes diferencias y con una sensibilidad muy distinta de la occidental. Todo lo que decimos en Occidente también lo dice el Oriente, pero se hace con otro enfoque, con otra mentalidad, otro relieve y eso cambia totalmente el panorama"¹².

Pueden existir también actitudes subjetivas equivocadas, provocadas por aquellas crispaciones de que habla Marcel, con que uno se contrae sobre sí mismo y se deforma. Hay que aflojar y encontrar el enfoque exacto.

Las sugerencias con que el P. Quiles acompaña la exposición de los principios teóricos ofrecen una orientación segura.

¹¹ *Más allá del existencialismo*, p. 139.

¹² *Diálogo de las culturas*, p. 156.

El encuentro inter-in-sistencial debe tener como finalidad la comunión, es decir, una unidad realizada entre dos subjetividades, lejos de los extremos de una igualdad absoluta o de la subordinación. Esto presupone el re-conocimiento y la aceptación de las recíprocas personalidades con lo que ellas tienen de más precioso: su libertad, sus intereses específicos, el perfeccionamiento pleno de sus posibilidades.

Todo esto es posible sólo en el amor, un amor que busca con sinceridad el bien del otro y se pone a su servicio en una entrega sin límites hasta el punto de perderse, un perderse que, sin embargo, es hallarse.

Tal como la persona tiene que afirmar su personalidad, así cada cultura ha de tener conciencia de sí misma y debe reafirmar la confianza en los valores de que es portadora.

También el diálogo intercultural presupone el respeto de las diversidades, un contacto basado en la empatía, una trasmigración en el mundo del otro superando los obstáculos lingüísticos y culturales que jalonan el camino. Se necesita relativizar ciertos aspectos secundarios, aceptar el cuestionamiento para intercambiar valores en búsqueda de nuevas síntesis y convergencias que no sean nivelaciones arbitrarias o sincretismos sin sentido.

El P. Quiles no se ha limitado a enunciar estos principios; los ha reflejado en una intensa actividad que ha hecho de él uno de los mediadores más destacados, sin duda el más destacado de Latinoamérica, en el diálogo de Occidente con Oriente ¹³.

Recordamos sus conferencias sobre la filosofía in-sistencial en varias universidades del Japón, India, Taiwan, Filipinas e Indonesia (1960), los libros sobre *Filosofía budista* (1968), *Qué es el yoga* (1971), *El hombre y la evolución según Aurobindo y Teilhard* (1976); la partici-

¹³ Autorretrato, ps. 19-22.

pación en la XII Conferencia General de la Unesco (París, 1962), en el Coloquio internacional sobre los Estudios Orientales en las universidades de América Latina de que fue organizador y presidente (Mar del Plata, 1966), en el simposio sobre "Influencias de Asia en las culturas precolombinas" (Buenos Aires, 1972), en el "Coloquio de las Culturas" organizado por la Unesco (San Isidro, 1977), en el primer y segundo Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Afroasiáticos (Méjico, 1978; Colombia, 1981), en los congresos internacionales de orientalistas de Ann Arbor (1969) y Méjico (1977).

Un relieve aparte merecen la fundación y dirección de la Escuela de Estudios Orientales de la Universidad del Salvador (1967), del Instituto Latinoamericano de Investigaciones Comparadas Oriente y Occidente (1973), de la Escuela Superior de Yoga (1973), de la revista "Oriente-Occidente" (1980).

Estamos frente a una actividad altamente calificada que ha tocado los aspectos más importantes del diálogo intercultural: la investigación científica, la divulgación, la organización. Todos estos tres aspectos están vinculados a la educación para la comprensión internacional, pero sobre todo el último.

En realidad, ¿a qué tiende la Escuela de Estudios Orientales sino a formar estudiosos e investigadores para un diálogo siempre más eficaz, y fecundo con Oriente? Finalidad de la Escuela es ser un semillero de profesores que puedan transmitir con competencia y entusiasmo lo que han aprendido.

"Todavía en América Latina y aun en Europa —escribe el P. Quiles en su *Autorretrato filosófico*— muchos filósofos occidentales no incluyen en su reflexión a los filósofos de Oriente cuyos enfoques ofrecen diferencias y matices que pueden fecundar nuestra reflexión occidental. Ha llegado la

hora que haya mayor intercambio. Hoy no pueden ignorarse entre sí estas dos grandes áreas culturales de la humanidad”¹⁴.

Los programas gubernamentales argentinos contemplan una especialización “sobre filosofía, historia y religión de las culturas árabes e hindúes” y entre las materias optativas se incluyen “Filosofía comparada de Oriente y Occidente”¹⁵. Es una gran conquista, y aunque las universidades argentinas no se conformen con estas sugerencias, sin duda tendrán consecuencias positivas en los próximos años.

Pienso que la actividad del P. Quiles ha influido, directa o indirectamente, en la redacción de estos programas. Ojalá pudiese incluir en otros niveles como el secundario y el primario.

Si lo que hemos dicho en las primeras dos partes tiene valor, no debería concebirse una educación que no sea, al mismo tiempo, iniciación al encuentro con el otro, cercano y lejano y apertura hacia todo el mundo.

Esto debería hacerse con la adopción de un espíritu nuevo como punto de convergencia de toda la enseñanza. Lo que se pide, en primer lugar, no es la introducción de materias aisladas sobre Asia y África, sino la creación de un clima de solidaridad, de hermandad universal en que los alumnos tendrían que vivir.

Si el educador tiene convicciones e inquietudes, cada argumento puede ofrecer estímulos y ocasiones para despertar una mentalidad y actitudes abiertas a todos.

Según las capacidades de los alumnos se tomarán las iniciativas que la experiencia ha manifestado más eficaces para que ellos aprendan, a partir de su mundo, a descubrir a los otros, a comprenderlos y amarlos, a desear dialogar y compartir ideales y bienes con ellos.

¹⁴ Ob. cit., p. 55.

¹⁵ *Guía del estudiante*, Eudeba, Buenos Aires, 1980, ps. 195-196, 478-479.

En el nivel secundario y universitario la presencia de los pueblos y culturas del mundo debería ser más amplia de lo que es hoy y con criterios de mayor actualidad.

Desde hace tiempo la Unesco pide a los países miembros el replanteo de los programas educativos en todos los niveles con asesoramiento de especialistas afroasiáticos, la programación de cursos de actualización para educadores sobre problemas de las culturas no occidentales y la redacción de manuales escolásticos de historia de Asia y África que destaquen las aportaciones de estos continentes a la civilización occidental.

Muy poco se ha hecho al respecto. Se debe reconocer que la tarea no es fácil. A veces la crítica al pasado es demasiado amarga y uno tiene la impresión que se quiere sustituir un etnocentrismo con otro no menos peligroso y parcial que el antiguo. Es posible una instrumentalización política, como también una simple evasión en lo exótico y lo curioso.

Faltan textos adecuados y profesores que sepan evitar los extremos de una erudición excesivamente especializada o de una divulgación barata y sin fundamentos científicos.

Existe el miedo de un malentendido compromiso social de los jóvenes que desborde en las facciones partidarias.

Estas dificultades no deben impedir seguir adelante según las sugerencias prácticas y los principios recordados.

IV. *Apertura hacia los horizontes de la catolicidad.*

El in-sistencialismo es un sistema filosófico y no se mueve en el ámbito de la teología. Sin embargo, su autor es un creyente, y después de haber agotado todos los problemas del hombre considerado en su esencia pura, pasa al plano de la realidad histórica, donde encuentra nuevos elementos sobrepuestos a la naturaleza humana por la revelación cristiana.

Este hecho no está en contradicción con sus conclusiones filosóficas; al contrario, las confirman. Existen correspondencias entre los principios del in-sistencialismo y la fe cristiana. Las mayores se refieren al tema que estamos tratando. El P. Quiles las señala en notas y en la conclusión de su obra *La persona humana*, exactamente como hará Teilhard de Chardin en su *Fenómeno humano*.

“El dogma católico —acota— ha elevado al grado sumo lo social en la persona humana, indicio claro de que el mismo nivel le corresponde, proporcionalmente, en el orden natural”¹⁶. La solidaridad humana tiene su contrapartida en el orden sobrenatural. Vínculo óntico común de esta última es la participación en la vida divina del hombre por medio de Cristo. Expresión visible de esta comunidad sobrenatural es la Iglesia.

“En el dogma del Cuerpo Místico de Cristo —vuelve a observar el P. Quiles— se halla la mayor y más sublime expresión social de todas las criaturas; y todos los hombres están llamados a esta participación”¹⁷.

Es la imagen paulina de la Iglesia que sintetiza de la manera mejor las características de la in-sistencia sobrenatural: la unión de todos en la única savia divina, la distinción de los miembros, su interconexión y el crecimiento hacia la plenitud que se realizará cuando la savia haya llegado a todas las criaturas materiales y espirituales para trasfigurarlas y unificarlas bajo un único centro: Cristo.

Ésta es la imagen que tanto fascinó a Teilhard de Chardin, quien vio en el Cristo paulino el punto Omega hacia el cual converge el largo camino de la “santa evolución”, el Cristo cósmico y universal, Alma y Forma del mundo.

¹⁶ *La persona humana*, p. 290.

¹⁷ Ob. cit., p. 291.

Las páginas que el P. Quiles dedica a la Cristogénesis en su *Introducción a Teilhard de Chardin*, traicionan una íntima participación de la visión paulina en su transcripción teilhardiana¹⁸.

La acción de los dos jesuitas ha sido un preciso aporte hacia la realización de esta unificación del cosmos en Cristo por el claro testimonio de su fe en el ambiente en que actuaron, aun con sensibilidad distinta: más inspirado y poético Teilhard, más claro y preciso Quiles.

Éste termina *La persona humana* escribiendo: "No hay más que un solo último por fin, el sobrenatural; no hay más que un solo camino, la Iglesia Católica; no hay más que un solo Redentor, Jesucristo"¹⁹. Aun exponiendo con mucha simpatía el yoga y otros sistemas filosóficos religiosos de Asia, se preocupa de poner de relieve las diferencias con su visión filosófica y con el cristianismo.

No niega haber recibido notables enriquecimientos en su concepción del hombre y de la religión, pero afirma contemporáneamente que no ha dejado de ser tan personalista como antes²⁰. No mimetiza su fe, no se disfraza. Queda claro que el Alfa y el Omega de su insistencia, para el individuo como para la sociedad, es Cristo. Como sus hermanos en la Orden, los misioneros Ricci y De Nobili que cita, es un testigo del Evangelio y se regocija que la Iglesia misionera haya retomado, con el Concilio Vaticano y con Juan Pablo II, nueva fuerza y mayor claridad de visión con relación a las religiones no cristianas.

¹⁸ *Introducción a Teilhard de Chardin*, ps. 55-86. El P. Teilhard abogó con insistencia por una educación abierta, proyectada hacia lo cósmico: "El hombre no es capaz de verse a sí mismo de manera completa fuera de la Humanidad" (*El fenómeno humano*, Madrid, 1967, p. 47, y *El porvenir del hombre*, Madrid, 1967, ps. 39-52).

¹⁹ *La persona humana*, p. 328.

²⁰ *Diálogo de las culturas*, p. 158.

El educador católico, desde el jardín de infantes hasta la universidad, no puede tener otra perspectiva. Sabe que no debe quedarse en un plano simplemente natural. La intersubjetividad humana, cerrada en sí misma, es precaria y traiciona, ya que tiene el sello de todo lo que es finito. Necesita un Absoluto. La solidaridad internacional, sin principios trascendentes, se transforma en un tejido de mentiras, hipocresías y huecas palabras de hermandad.

Para el creyente existe un único cimiento, una sola piedra angular y un solo nombre en que los hombres pueden ser salvados.

No hay que tener miedo de repetir estas afirmaciones bíblicas. Esto no significa ser intolerantes, sino hacernos más abiertos, ya que en Cristo todo se trasfigura: "Todo lo que Dios ha creado es bueno" (1 Tim. 4,4). "Todo es vuestro", afirma Pablo, que es el más exclusivista de los apóstoles, quien cita, en Atenas, a filósofos griegos (Hech., 17, 28), y declara que Dios nunca dejó "de dar testimonio de sí mismo" a lo largo de toda la historia (Hech., 14, 16).

Sobre las bases de la solidaridad humana y del reconocimiento de los valores culturales universales el educador debe construir la conciencia de la catolicidad.

Esto significa:

- formar a la visión del Cristo cósmico, síntesis de todos los valores humanos y de la historia universal;
- transmitir fe y confianza en la fuerza del Espíritu que puede derribar los egoísmos que dividen a los pueblos;
- hacer sentir la realidad concreta y maravillosa de la gran familia de los creyentes extendida sobre toda la tierra más allá de las barreras raciales, culturales y sociales;
- preparar para una acción siempre más comprometida y responsable en favor de una catolicidad más amplia y efectiva para que aparezca la tierra en que la justicia habita.

Un educador que conciba así su tarea la percibirá sumamente estimulante y podrá llenarse de aquel entusiasmo contagioso que es elemento esencial de su enseñanza.

Un educando que reciba una propuesta cargada de estos servicios y valores la encontrará fascinante, la aceptará más fácilmente dispuesto a jugarse por ella.

Así se prepararán los hombres y los cristianos que el mundo necesita y que la Iglesia pide con insistencia²¹.

¿Otra utopía más la que hemos presentado?

Los escritos y la obra del P. Quiles nos muestran que este programa, aun no fácil, puede realizarse.

²¹ "Debemos transformar nuestra mentalidad mirando al mundo entero" (*Gaudium et spes*, nº 82). "Hay que preparar a los jóvenes para la participación en la vida social... de forma que estén dispuestos para el diálogo con los demás y presten su colaboración gozosamente a la consecución del bien común (*Declaración conciliar sobre la educación cristiana*, nº 2).

POSIBILIDADES METAFÍSICAS Y EDUCATIVAS DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA IN-SISTENCIAL

SARA LÓPEZ ESCALONA.

I. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: SUPUESTOS, MODALIDADES Y PROSPECTIVA.

La relación entre filosofía de la educación y antropología es una relación necesaria y condicionante. Una reflexión educativa que no tenga como fundamento alguna concepción de hombre no puede ser entendida. Pero intentar la clarificación de lo que es el hombre en su verdad original y originante no es tarea fácil. La Historia de la filosofía parece ser el intento por dilucidar la esencia de este extraño y desconcertante ser que somos. Entre los méritos de la antropología filosófico-insistencial está iniciar con nueva inquietud y brío esa búsqueda y lograr el acierto de privilegiar la interioridad como vía y razón de ser para lo auténticamente humano. Admitida esta verdad, se hace necesario plantear el alcance, modalidad y sentido de la filosofía de la educación. La idea de lo que esta ciencia es, no parece estar claramente definida; su influencia concreta no se ve reflejada en la realidad y aun su elaboración teórica se encuentra con frecuencia ausente en las directivas educacionales de centros educativos y programas políticos.

Las visiones que de la filosofía de la educación se tienen, pueden tomar —a lo menos— las siguientes líneas o perspectivas:

- se la puede entender como una especulación metafísica sobre el ser de la educación;
- o visualizarla como la reflexión histórico-filosófica del acontecer educativo en los diferentes períodos o corrientes de la filosofía;
- puede también ser vista como un análisis de la posibilidad, razón y finalidad de la educación;
- o como cuestionamiento, clarificación y proposición de fines para la educación, desde una perspectiva antropológica dada.

La filosofía de la educación no debe ser entendida como la lucubración abstracta de principios que —en el mejor de los casos— confieren un matiz de erudición a programaciones o realizaciones educativas. Su incidencia en lo educacional debe ser real, eficaz y eficiente; es decir, no sólo poseer la virtualidad de modificar lo educativo, sino también modificarlo. Papel de la filosofía de la educación es cuestionar, entregar sentido y dar razón de ser al proceso educativo. Debe también cumplir una función prospectiva en el sentido de inaugurar nuevos rumbos y ritmos en la educación.

II. LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA-IN-SISTENCIAL.

A) *Inicio y gestación de la filosofía insistencial.*

En función de un desarrollo lógico y didáctico conviene distinguir los siguientes aspectos en el tema:

- a) Significación primera y sentido del término in-sistencia.
- b) Terminología conexa al término.

c) La idea de la in-sistencia en el pensamiento filosófico.

d) Elaboración de la filosofía in-sistencial.

a) *Significación primera y sentido del término.*

In-sistir denota primariamente:

- descansar una cosa sobre otra;
- persistir o mantenerse firme en una cosa;
- apoyar una cosa en otra;
- perseverar o proseguir en algo.

En el latín clásico el uso frecuente adquiere un sentido traslaticio: seguir las pisadas, perseguir. Este sentido metafórico es el de uso más frecuente en la lengua hispánica.

El sentido filosófico se refiere a su significación primigenia: estar firmemente sobre algo. Se agrega un matiz ausente en la etimología: la interioridad, aun cuando el "*insistere*" latino la lleva implícita; puesto que "estar en" es lo opuesto a "estar fuera". La partícula "in" precisa este carácter interior; la significación primitiva de ella en latín antiguo indica claramente interioridad, puesto que su forma original fue "endo" o "indu", del griego "*endon*", y su construcción era en ablativo (en = dentro) o en acusativo (hacia dentro).

Cabría justificar el porqué de la grafía in-sistencia. Afirma el P. Quiles que, renuente a la innovación de términos, se decidió por acuñar el de in-sistencia para acentuar el valor de cada uno de los elementos y señalar el significado filosófico en contraposición al vulgar de insistir o insistencia.

b) *Terminología conexa al término.*

Inter-in-sistencia: es el vínculo ontológico que une a las in-sistencias; la comunicación, el clima natural que las une. En la atracción ontológica entre el yo y los otros, zona común a los seres humanos y que "corresponde a estructuras ónticas de cada in-sistencia humana, por las cuales se



halla en interna dependencia y comunicación ontológica con las otras personas”¹.

Sistencia absoluta: es el ser que fundamenta el in-sistir del hombre: Dios.

Sístere: es la esencia del fundamento absoluto.

De-sistencia: salto al vacío de la in-sistencia cuando de alguna manera deserta de su fundamento. Es el apartamiento o separación de la Sistencia absoluta.

Co-sistencia: es el hecho de estar con otro en una misma situación, de participar en una misma naturaleza. Por ella me encuentro religado al otro.

c) *La idea de la in-sistencia en el pensamiento filosófico.*

La in-sistencia —con diversos niveles de tratamiento— aparece en toda la historia de la filosofía. Cabe señalar algunos hitos importantes y significativos, tales como:

El lema socrático, que impone como tarea irrenunciable el conocerse, éste debe ser entendido como un valorar la búsqueda de la intimidad personal.

La aspiración platónica expresada en el Fedón que asigna al encuentro consigo mismo y a la reflexión la meta y logro supremo del alma².

San Agustín, que es sin duda alguna el filósofo de la interioridad, proclamará con reiteración que la verdad será encontrada en el camino de regreso al propio ser; siguiendo la misma tradición, Santo Tomás afirmará que la realidad del hombre consiste en estar en sí mismo, y Kant descubrirá la esencia de lo humano en el acto interior de la experiencia moral.

¹ Ismael Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial*, p. 17.

² Al dialogar Simmias y Sócrates acerca del papel de los sentidos y la reflexión en la adquisición de la verdad, Sócrates argumenta: “¿Y no es al reflexionar cuando, más que en ninguna otra ocasión, se le muestra con evidencia alguna realidad?”. Platón, o.c., *Fedón*, p. 616.

d) *Elaboración de la filosofía in-sistencial.*

La filosofía in-sistencial tiene su inicio en la década de los años 50 a 60. Se expuso por primera vez en 1948 al publicar Ismael Quiles el ensayo titulado *Heidegger: el existencialismo de la angustia* (Espasa-Calpe, Buenos Aires, Argentina). Nació, en parte, en un diálogo con el existencialismo al analizar los motivos últimos de las deficiencias de esa filosofía, y también en una relación crítica y complementaria de la tradición escolástica. Al primer Congreso de Filosofía en Argentina, realizado en Mendoza en marzo-abril de 1949, presentó el P. Quiles un trabajo titulado *La proyección final del existencialismo: el insistentialismo*. Esta ponencia se amplía en la revista "Ciencia y Fe" con un nuevo título: *Más allá del existencialismo: filosofía in-sistencial*. Ciertas críticas produjeron un silencio en el cual (se) maduró el pensamiento. En 1952 se editó *La persona humana*; en esta obra se evita la expresión filosofía in-sistencial por no tener aún claras sus proyecciones.

Por los años 1953-1954 se aclaran las relaciones de la in-sistencia y otras zonas de la filosofía: *Psicología, fenomenología, ontología* (Trabajo presentado al Primer Congreso Argentino de Psicología. Tucumán, Salta, marzo 1954). Sólo en 1955 aparecieron los frutos de un estudio atento y riguroso en torno del tema y se habla de filosofía in-sistencial. Durante este trabajo de elaboración se intentó buscar otros términos con los que se pudiera expresar la nueva filosofía: experiencia concreta - interioridad - inmanencia - subjetividad; éstos son rechazados por no expresar con propiedad y rigor el sentido exacto de la filosofía en gestación. En 1954 se redactó el material que servirá para la publicación del libro: *Antropología filosófica in-sistencial*, y en ese mismo año el autor expuso en forma de conferencias las nuevas ideas.

La filosofía in-sistencial es deudora de la tradición

escolástica cristiana y aporta elementos que avalan sus conclusiones básicas; no obstante existen discrepancias con las opiniones más rígidas de la Escuela. Enriquece a la filosofía tradicional con una concepción más amplia de la base experimental presentando con más fuerza el valor de la experiencia de interioridad. Aporta también el valor del método analítico y fenomenológico, esto ayudará a complementar el método escolástico —fundamentalmente racional— con un método más concreto y vital. La discrepancia fundamental se ve en el ámbito de la gnoseología; para la escolástica todo conocimiento intelectual humano debe realizarse por abstracción y mediante especies impresas; frente a esta postura la filosofía in-sistencial valoriza y ve la fecundidad del conocimiento experimental e intuitivo en casos determinados.

La inspiración en la filosofía tradicional deberá buscarse en San Agustín y San Buenaventura, de quienes toma el valor y fecundidad del conocimiento inmediato. De la tradición aristotélica-escolástica toma —entre otros— el principio de inmanencia del conocimiento propugnado por Aristóteles en el cual se reconoce una disposición ontológica del sujeto para llegar al acto de conocer.

Forma parte de la tradición considerada, la unidad como trascendental del ser; la unión sustancial entre cuerpo y alma y el valor de la contingencia frente a la experiencia religiosa.

B) *La in-sistencia: significación y alcance.*

La in-sistencia puede ser entendida en una triple consideración.

a) *Consideración doctrinaria: como filosofía.*

La filosofía in-sistencial ve la vida interior del hombre como el núcleo direccional de su ser y obrar. Esta concepción asigna primacía a la vida interior, valorizando la expe-

riencia personal. Es una filosofía de la búsqueda y encuentro con el ser mediante la vivencia de la interioridad.

b) Consideración metafísica: como esencia.

La insistencia es vista como la estructura óntica del ser humano, como la condición esencial del hombre que posibilita toda relación auténticamente humana. Accedemos a la in-sistencia por un acto de reflexión, por un esfuerzo que nos permite tomar contacto con nosotros mismos; pero la in-sistencia no es sólo una reflexión, sino también lo que se hace patente mediante ella. No es meramente un acto cognoscitivo, sino un ser; un estar ónticamente replegado sobre sí mismo. La in-sistencia no corresponde a una idea abstracta, ella se hace patente como fruto de una experiencia, surge en el ámbito de lo concreto y vivencial; es la experiencia inmediata la que nos permite el contacto con ella.

Todas las definiciones que se han dado del hombre giran en torno de la interioridad mostrando así que ésta es la categoría esencial y definitoria de su ser. En el interior del hombre radica su verdad y acceder a ella es tan necesario como difícil. Todo parece confabularse para distraernos de este camino propio.

Es necesario tomar conciencia de que el hombre no se encontrará en su realidad última saliendo de sí, sino entrando en sí, puesto que lo característico y peculiar de él es la vida interior, realidad primera y fundante de cualquier modalidad humana.

c) Consideración metodológica.

La in-sistencia es también un método que supone el recogerse; en este sentido se puede decir que es la vía de acceso propia al filosofar³. Es la dirección propia y espe-

³ "...como método la in-sistencia sostiene que el conocimiento filosófico tiene su primer origen y un amplio campo de investigación en la reflexión, en

cífica del ser personal que le permite habitar en mundo propio, instalarse dentro de sí⁴.

La consideración metodológica de la in-sistencia importa innegables valores:

- es punto de partida del filosofar;
- es una experiencia específicamente humana que le permite al hombre descubrirse y recuperar su auténtico ser;
- es una experiencia iluminativa. Por ella nos abrimos a nosotros mismos valorando las posibilidades y limitaciones de nuestro yo, entramos en relación con las otras in-sistencias por la remitencia esencial de la nuestra a ellas; nos percatamos de nuestra situación en el mundo y se patentiza la necesidad y presencia de un fundamento último, es decir, de una Sistencia absoluta;
- la in-sistencia nos manifiesta el valor del conocimiento inmediato, mostrándolo a la vez como una vía de acceso posible y fecunda;
- ella vitaliza el conocimiento filosófico, en el cual el predominio de lo racional y abstracto ha significado en ocasiones un lastre en áreas tan significativas como la antropología;
- clarifica y da sentido al quehacer del hombre, ubicando su acción e invitándolo a conocerse y valorar su intimidad.

La insistencia es, pues, una instancia fecunda. En la mirada interna y reflexiva el hombre se vivencia como carente y menesteroso. Este volverse sobre sí le revela su

el recogimiento interior del hombre sobre sí mismo y en el esfuerzo elucidatorio de sus experiencias internas". I. Quiles, *Antropología filosófica in-sistencial*, p. 20.

⁴ El valor del recogimiento, de la interioridad, es de antigua raigambre filosófica. La dirección apunta en Sócrates para ser retomada con fuerza y nueva vitalidad en el contexto cristiano con San Agustín. Éste, en su libro *Del orden*, afirma que el autoconocimiento requiere de una separación de la vida sensible y un replegarse sobre sí mismo.

radical insuficiencia, a la vez que lo abre en búsqueda de apoyo y fundamento.

La in-sistencia nos entrega los atributos fundamentales de lo humano; en ella y por ella nos percatamos de la dualidad inserta en el ser del hombre; es aquí donde se nos entrega la posibilidad y limitación, la aspiración y decadencia, el esfuerzo y la de-sistencia, la autonomía y el condicionamiento.

En la in-sistencia se da la experiencia metafísica del ser; yo me experimento siendo, percibo el ente que soy en cuanto ser concreto y el ser que fundamenta mi existencia, esta diferencia ontológica de ente y ser —aludida con frecuencia en la filosofía contemporánea— se hace manifiesta en la in-sistencia.

El ser in-sistente denota en el hombre un ser relativo, su entidad es precaria; la oscilación de ella se da entre el ser y la nada.

III. LA INTERIORIDAD COMO VALOR RESCATE DE UNA FILOSOFÍA EDUCACIONAL.

Al hablar de la in-sistencia, significación y alcance, decíamos que tres consideraciones de ella podrían ser enunciadas:

- Consideración doctrinaria.
- Consideración esencial.
- Consideración metodológica.

Veremos que estos aspectos pueden y deben tener una incidencia radical en el terreno educativo.

La in-sistencia como doctrina.

Nuestra época está lamentablemente caracterizada por la externidad. La acción tiene en ella un lugar privilegiado.

El hombre no está tanto en sí como fuera de sí. Todo parece llamarlo desde fuera y dificultar el camino de encuentro consigo mismo. Una filosofía que dé una alerta frente a esta situación y que proponga como punto axial de su pensamiento la interioridad tiene sin duda un valor indiscutible. Si este llamado logra eco en lo educativo debe considerarse aún de más valor por la proyección formativa que adquiere.

La in-sistencia como método.

La posibilidad de centrarse en sí no es un camino fácil al hombre, recorrerlo requiere esfuerzo y perseverancia.

La relación que establece entre in-sistencia como método y la educación, es fecunda e iluminativa. La educación deberá procurar los medios que favorezcan este proceso. Actitudes y valores tales como la serenidad, silencio, disponibilidad a la escucha del mundo propio, equilibrio y soledad, tienen un papel muy importante en este aspecto, ya que aparecen como condiciones para que el proceso in-sistencial se realice.

La in-sistencia como esencia.

La in-sistencia es también la estructura óntica que establece las direcciones y modalidades específicas de lo humano, es por ello una estructura necesariamente presente e iluminativa del quehacer educacional. Si la educación se plantea como un proceso de humanización progresiva le será esencial dilucidar las connotaciones que acompañan a la in-sistencia puesto que ellas son las que marcarán las concreciones de toda acción educativa. ¿En qué dimensiones se nos entrega la in-sistencia?

La forma de estar la in-sistencia en el mundo no es un estar aislado. El otro aparece como condición para el surgimiento de mi propia in-sistencia, un misterioso vínculo

ontológico nos une ⁵ así la vida adquiere sentido y densidad en función del otro; su aprecio y exigencia son invocadores de un crecimiento permanente. Mi in-sistencia y las in-sistencias que me invocan aparecen como menesterosas, como carentes y nostálgicas, como reclamos permanentes de una realidad fundante. De esta manera la insuficiencia y carencia que afecta a los entes lleva a la exigencia de un Ser Absoluto.

Entre las connotaciones de la in-sistencia está su encarnación, su situación en el mundo. Insistencia y mundo se dan con direcciones opuestas; es el en-sí en relación a lo dado, la interioridad en relación a lo externo, lo dinámico e intencional en relación a lo estático y sin dirección propia. Sin embargo, no se da una escisión irreductible entre in-sistencia y mundo; la in-sistencia está inmersa en el mundo y tiene con respecto a él una dirección de intencionalidad; éste se le presenta a la insistencia como re-sistencia, como opacidad y dificultad que vencer; ella le otorga significación y sentido al mundo. Por ella lo vivenciamos como algo perecedero y fugaz, como no entregado del todo y para siempre. El P. Quiles dirá que “una de las experiencias más íntimas de este préstamo del mundo es la nostalgia” ⁶. En ella se nos da una profunda experiencia metafísica: la transitoriedad y relatividad de los entes.

El mundo aparece también como posibilidad y riesgo para la in-sistencia. En el tráfago de la exterioridad nos inquietamos, nos perdemos en la búsqueda constante de algo que se presente como suficiente y dé significación a la existencia; la tentativa constante de búsqueda resta energías para el logro de lo verdaderamente esencial. Por otra parte, las cosas actúan como alicientes permanentes para el hom-

⁵ “...todas las in-sistencias co-in-sistimos en una inter-in-sistencia fundamental” (p. 125).

⁶ Ob. cit., p. 91.

bre, esta devoración del mundo la vivenciamos cada día; de alguna manera somos atrapados por la externidad y el mayor peligro de este hecho radica en no percatarnos que el manejo es desde fuera. La vida en función de lo externo se traduce en carencia de mundo propio, en insensibilidad ante la llamada del espíritu. Por el mucho tener —saciedad de las cosas— o por el mucho carecer —apetencia de las cosas— el hombre se torna un indigente de interioridad.

A) *Valores y posibilidades de la antropología filosófica in-sistencial en el campo educativo.*

La antropología filosófica in-sistencial entrega elementos sólidos y válidos para el planteamiento de una filosofía de la educación. Intentaremos plantear los valores y posibilidades que ofrece para, finalmente, formular algunos interrogantes frente al tema.

a) *Valores.*

— Al destacar la categoría de la interioridad, mostrar la conveniencia de procurarla y cultivarla, cambia el énfasis dado por nuestro tiempo. Aquí se valora el ser por sobre el tener y es aquél quien establece —como corresponde— la normativa valórica en función de la cual se opta o disiente.

— La in-sistencia rescata el valor de una vida pensada, asumida y dirigida desde dentro.

— Frente a la dispersión producida por la atracción y distracción que procuran las cosas, centra al hombre en sí mismo, mostrándole valores conexos a la interioridad —reflexión, cuestionamiento, contemplación— que favorecen un proceso verdaderamente humanizador.

— Hace posible y necesario el planteamiento de la cuestión del sentido de las cosas, dimensionando en su nivel adecuado los hechos y circunstancias.

— Perfila con nitidez la situación del hombre; in-sistencia encarnada, co-sistiendo con otros, ligado por la inter-insistencia, relativo, menesteroso y necesitado, lo que lo abre a la Sistencia Absoluta, relaciones esencialmente condicionantes del quehacer educativo.

— Redescubre categorías valóricas de gran virtualidad para la educación, tales como el silencio, recogimiento, privacidad y reflexión.

— La interioridad aparece en esta filosofía en toda su vigencia y fecundidad.

— La contemplación —aspecto tan unido y posibilitado por la in-sistencia, como necesitado en cualquier planteamiento educativo que se considere integral— es fácilmente cultivable desde la perspectiva in-sistencial.

b) Posibilidades.

— Se hace necesario —desde la antropología filosófica in-sistencial— replantear la educación, analizar supuestos, discutir enfoques, examinar fines, criticar logros.

— Si bien la in-sistencia es un ser que marca un hacer específico al hombre, se plantea también como logro, como realidad no entregada del todo ni gratuitamente.

— Mediante ella —en una doble modalidad— adentrándonos y alcanzando su esencialidad descubriremos mejor lo que somos, se mostrarán zonas aún ocultas, y la educación podrá exigir en función de ellas, promoviendo así verdaderamente el ritmo de humanización.

c) Interrogantes finales.

Siendo la interioridad, el ensimismamiento y la contemplación, valores cultivados por el hombre latinoamericano, ¿qué vigencia tienen ellos en nuestra educación actual?

¿Qué función de promoción humana podemos asignar a la interioridad?; ¿es en la salida de sí o en el retorno a sí mismo donde salvaremos al hombre?

¿No será necesario una inversión total en los énfasis que la educación contemporánea tiene? El problema ¿no estará más bien en la línea de sentido que de medios? ¿Qué aspectos de la educación han perdido definitivamente vigencia?; ¿qué valores deben ser en este tiempo propuestos?; ¿qué aspectos de la educación enfatizar?

¿Qué tipo de hombre queremos formar?; ¿para qué sociedad?

¿Qué filosofía de la educación y qué concepción de hombre inspira el quehacer educativo de nuestras universidades?

LA FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

RICARDO MARÍN IBÁÑEZ.

1. LA EDUCACIÓN ES ESENCIALMENTE PERSONAL.

Toda educación es personalizada. Tiene como sujeto y objeto a la persona, cuyo ser y comportamiento pretende mejorar. Se cultiva la planta y domestica el animal, pero sólo se educa al hombre en cuanto tal, lo que dirían los clásicos: los actos humanos. Se educa lo personal de la persona. Lo típicamente educativo aparece en la medida en que voluntariamente se pretende ese perfeccionamiento por parte del educando y del educador. Por puro desarrollo natural el sujeto madura, se hace más fuerte, más ágil, más inteligente, adquiere mayor estabilidad emocional, más capacidad de relación y convivencia, de captación y de expresión de mensajes; pero esto no cae en el ámbito educativo.

Sólo el hombre en cuanto tal es agente y sujeto de la educación en sentido pleno. El principal analogado es alguien que conscientemente asume y retoma el proceso formativo y lo será tanto más cuanto más dependa de su libertad, de su volición inteligente. Una operación de cirugía estética no es un acto educativo por mucho que mejore

al sujeto y lo quieran cirujano y paciente, porque es un acto "de fuera a dentro".

En cambio, una conducta moral difícilmente se lograría sin la colaboración del educando. Si uno no quiere ser educado no hay modo de lograrlo. El perfeccionamiento educativo incide en la persona, en cuanto persona y por decisión personal de alguien. Ha de ser asumida por el sujeto que se responsabilizará de ella en todo momento. El ámbito de la educación coincide con el de la libertad.

Más todavía, la educación pretende convertir cada persona en una lograda personalidad.

Si toda educación es personal, ¿a qué viene esta nueva corriente? Una escuela y su divisa nacen para responder a su problema, a una demanda y una necesidad individual y social. Si toda educación es personal, personalizada, no hace falta esforzarse por trazar una vía nueva. Lo que está hecho o se hace necesariamente, no hay necesidad de explicar ni incitar a cómo hacerlo mejor.

2. ACERCAMIENTO NEGATIVO AL TEMA.

La educación personalizada es una divisa definitoria de la educación contemporánea. Casi todas las corrientes pedagógicas suscribirían el carácter personalizado o personalista de sus propuestas. Sin embargo, bajo este lema aparentemente indiscutido se encierran significaciones plurales. En general se registra un interés pragmático por el tema y una escasa fundamentación filosófica y antropológica.

Para definir lo que sea la educación personalizada conviene empezar por la línea negativa. Hay que distinguirla de aquello que no es.

Comenzamos por lo que pudiéramos designar como motivos pedagógicos. La primera contraposición sería frente a una educación *colectiva* que se dirige no al sujeto concreto

sino al grupo como tal. Las clases sobrecargadas donde el profesor apenas si tiene tiempo de explicar la lección y realizar periódicamente exámenes escritos que ha de leer precipitadamente, son un ejemplo de lo que no es la educación personalizada. Son las diferencias personales las que obligan a una educación adaptada al sujeto. La educación *a distancia* en sus múltiples facetas, que ha de poner el acento no en la relación directa, cara a cara, entre profesor y alumno, sino en la cuidadosa elaboración de materiales que tienen amplia difusión (libros, contenidos emitidos por medio de la correspondencia, la radio, la prensa, la televisión, los cassettes o videocassettes) es otro ejemplo del alejamiento de una educación personalizada. En la teleeducación los mensajes educativos son cuidadosamente elaborados por equipos interdisciplinarios: especialistas de las diversas áreas de conocimientos, pedagogos, psicólogos expertos del medio, guionistas, locutores, ingenieros, etc.; pero la relación con cada sujeto, tener en cuenta sus reacciones, adaptar la enseñanza a sus concretas capacidades y necesidades, es algo que no resulta fácil, ni es intentado primariamente.

La primera caracterización de la educación personalizada es su contraposición a lo colectivo, general o impersonal.

Desde el punto de vista del *sistema educativo* hay una reacción contra las disposiciones de carácter uniforme y aun informador. A nivel mundial se prolongan los años de escolaridad básica, con niveles de conocimiento progresivamente superiores. Basta analizar los programas para descubrir una carga que suele sobrepasar la capacidad media del alumno. Un lenguaje académico abstracto tortura las mentes infantiles. El lema parece ser: ciencia de profesores para profesores de ciencias. Los estándares rígidos, con descuido de las exigencias psicobiológicas y sociales, multiplican el desinterés y engendran fracasos por todas partes. Las enseñanzas parecen diseñarse con un criterio logocéntrico.

Lo importante es la ciencia hecha, sistematizada, formalizada, sin tener en cuenta los intereses del sujeto ni el entorno cultural.

Hay una razón *sociológica* que parece surgir hacia una educación personalizada. El hombre tiene hoy la impresión de que la sociedad no respeta su modo de ser, que le avasalla. Los medios de comunicación social son el estímulo cultural y la fuente informativa para casi todo el mundo que recibe las noticias —de las mismas agencias— más o menos fielmente recogidas o manipuladas. Informaciones y criterios que nos limitamos a repetir. Lo que vamos a opinar se nos da ya hecho. ¿Y cuántos tienen en sus manos los medios de información? El niño está ante la pantalla del televisor tantas horas como en clase. Y su impacto es incomparablemente mayor. Así se van configurando sus actitudes y comportamiento. Los padres y maestros pesan cada vez menos. Los medios de información nos roban la palabra. Recordemos la imagen de la familia contemplando horas y horas sus programas preferidos sin comunicarse entre sí, o los novios que tienen poco que decirse y escuchan sus programas musicales, sus seriales radiofónicos o las últimas noticias. Tenemos la impresión de que se nos arrebató la palabra y se nos frena la iniciativa. Ya no somos fuentes de noticias ni nuestros comentarios importan demasiado. El valor de la *opinión* y de la reflexión personal pesa poco. Para eso hay profesionales que lo hacen. Lo mejor es callarse y convertirse en pasivo consumidor. Pero el hombre que es activo, actor, se siente disminuído en su expresión más honda y propia, en su ser. Lo mismo acontece en el ámbito del poder de decisión y de las consecuencias de nuestras acciones, que parecen escapársenos de entre las manos. En el plano formativo, en el profesional, el social o el político, poco podemos hacer. Los centros de poder y decisión se alejan cada vez más.

Un pacto sobre la energía puede paralizar nuestra economía y la voluntad de no se sabe quién aniquilar la vida sobre el planeta en unos segundos. Nos sentimos dependientes de fuerzas y agentes a quienes no vemos ni conocemos. No se trata de volver a primitivismos ingenuos pero sentimos la necesidad de nuevas fórmulas. La revuelta de la juventud apunta hacia ese horizonte. La corriente desescolarizadora de Illich o Reimer, quiere destruir la escuela, porque persigue un mundo convivencial que será utópico y posiblemente contraproducente, pero la inquietud de la que arrancan es digna de meditar.

Hay otros motivos de tipo *epistemológico*. Algunos enfoques de las ciencias actuales han descuidado, disminuído, a veces aniquilado a la persona, reducida a un apéndice, una consecuencia, cuando no un estorbo. Y ha tenido que nacer una reacción vigorosa personalista.

Quizá el dato más patente y cotidiano nos lo den los numerosos *sociologismos* que pululan bajo plurales denominaciones. La persona explica poco y la educación da razón de casi nada; todo es cuestión de economía, de política, de factores sociales como raza clave, localización geográfica y estatus sociocultural. Las estadísticas anegan el valor de lo personal. Al final no se sabe qué hacer "de" ni "con" la persona, ni por supuesto con la educación, anémica, sin virtualidad propia.

Otras veces los ataques vienen de la *psicología*. Una psicología a la que le importa la objetividad y no la subjetividad, la exterioridad y no la interioridad, que analiza sólo los estímulos y las reacciones y para la que la introspección parece fantasía y casi delito. Lo importante es la configuración del hombre desde fuera. El sujeto es apenas nada; una página en blanco presta a cambiar todo, hasta su naturaleza. Lo importante es la conducta observable y más la

que se provoca desde fuera, la que se modifica y manipula por agentes extrínsecos.

En una corriente tan extendida como el estructuralismo se ha llegado a hablar de la muerte del hombre, quien está en vías de desaparecer como hipótesis explicativa. Son las estructuras las únicas dignas de análisis y capaces de intelección e interpretación.

En ese panorama es lógico que surgiera el anhelo de salvar la persona como el reducto más valioso, el objeto inmediato y más urgente del pensamiento y el objetivo de toda educación.

3. LOS RASGOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

Para delimitar la educación personalizada hay que recurrir a su formulador más conocido y reconocido, el profesor Víctor García Hoz, y más concretamente a su obra *Educación personalizada*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1970.

Para García Hoz la educación personalizada es una superación de la individualizada y de la socializada. Importa tener en cuenta la capacidad e interés del sujeto, adaptarse a su ritmo de trabajo y aprendizaje, pero a la vez ha de recibir el impacto social del grupo, adquirir hábitos de diálogo, participación, ayuda y solidaridad.

Las tres notas de la persona: *singularidad, autonomía y apertura* fundamentan su programa educativo. La singularidad obliga a reconocer las posibilidades y limitaciones del educando, y a la vez a proyectar su individualidad en un comportamiento creativo en el que se compromete lo más original de cada cual. La autonomía se patentiza en la libertad y cuyo objetivo primero es su uso responsable: lograr la capacidad de trazarse un plan de vida y comprometerse con él, de gobernarse a sí mismo.

El tercer rasgo es el de comunicación y apertura, del cual se desprenden numerosas conclusiones para la educación personalizada hacia la convivencia, que se realiza en el campo de trabajo, en la vida económica, política o social. De ésta destacan las vinculaciones familiares y de las de amistad. Por último la referencia clave hacia la trascendencia "que sólo se satisface cuando se establecen relaciones con Dios".

La cultura para García Hoz es fundamentalmente expresión, al menos desde el ángulo educativo, lo que se facilita mediante el dominio de los diversos lenguajes.

Esos rasgos de la educación personalizada delimitados por Víctor García Hoz son, sin duda, una aguda intuición de las dimensiones de la persona que puedan fundamentar una programación pedagógica con acento actual.

Sin embargo, no ha pretendido establecer una auténtica antropología, fundamento de la educación personalizada, ni una filosofía de educación que respondiera a esta exigencia.

4. ANTINOMIAS QUE ENMARCAN UNA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

La educación se despliega entre el ser y el deber, la *realidad* y la *idealidad*, lo hecho y lo por conseguir, el hombre que es y el que anhelamos.

Entre esos dos polos se inscriben todas las corrientes educativas. Hay épocas, familias, instituciones, que prefieren acentuar la persona que "debe ser". Lo importante es que el niño ha de ser un hombre cabal, el día de mañana. Hay que poner los medios para alcanzar esta meta. Quien ejerce una profesión liberal —y no sólo él por supuesto— quiere que su hijo curse estudios superiores. Tiene que sacar buenas notas, llegar a la universidad y ser: médico,

abogado, ingeniero, arquitecto, y —con menor pasión— tal vez profesor. Idealizamos lo que queremos que sean nuestros hijos, las nuevas generaciones, los alumnos. Trazamos una meta alta y comparamos sin piedad y sin sentido pedagógico a nuestros educandos, buscando lo que creemos que es su personalidad ideal, su modo de ser más valioso y logrado.

Para otros la educación personal es el despliegue de la individualidad sin cortapisa. La escuela de Summer Hill sería un ejemplo límite elocuente. Lo decisivo es el respeto más exquisito a la libertad de cada cual, a su modo de ser, a sus tendencias más nobles o más viles —esto no importa ni se califica, ni se tiene en cuenta—. Se busca lo auténtico, entendiendo por tal la coincidencia de su ser con su expresión pública, desgarrada, sin limitaciones. El capricho del momento y el hedonismo valen igual que las tendencias más generosas, todas merecen despliegue, cultivo y expresión.

Pero educar es arrancar de lo presente hacia lo futuro. Hay que tener en cuenta cuidadosamente la capacidad e interés del sujeto, pero a la vez hay que llevar a más ricas consecuencias. Hay que evitar contradecirse y desdecirse. Lo que toleramos en nosotros nos resulta inaguantable en los demás, pero eso no hay modo de convertirlo en norma.

Lo mismo acontece con la línea bipolar *individual* y común, singular y *universal*. La persona ha de cultivar ambas dimensiones. Por ello tiene necesidad de adquirir una cultura básica general, que nos permitan entendernos con todos, leer y expresar la realidad circundante. Pero a la vez hay que potenciar lo personal, de ahí la necesidad de ofrecer constantemente actividades electivas, donde cada cual vierta sus tendencias más profundas en los campos artísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos, sociales o convivenciales.

Lo común y lo diferencial, han de ser combinados adecuadamente. La cultura de nuestros programas ha de tener algo de personal, algo propio de la comunidad en que se inserta el sujeto, de la nacional y de la internacional.

El personalismo busca un equilibrio inestable entre esos polos, que a veces parecen desgarrar la educación.

Sin embargo, los parámetros realidad-valor, individual-general no bastan. Conviene hacer un análisis más profundo de lo que la persona sea y de su condición fundamental. Y aquí puede jugar su papel de insistencialismo.

5. EL IN-SISTENCIALISMO: UNA FILOSOFÍA PERSONALISTA.

El insistencialismo desde el ángulo antropológico y de la filosofía en general ofrece las bases para fundamentar la educación personalizada.

En primer lugar porque el insistencialismo arranca del hombre. Y de un hombre que se encuentra a sí mismo, que recupera su realidad y dignidad. Frente al hombre volcado a la exterioridad se destaca la capacidad del hombre de estar en sí mismo, de autoposesión, de in-sistencia. Apartándose de la exterioridad a la que nos empujan las condiciones tecnológicas despersonalizantes de la humanidad actual, del hombre manipulado por los efectos de las propagandas, que lo tratan como un número más, sujeto de compra, de producción o de voto; el insistencialismo dirige la mirada a la interioridad e intimidad, es decir, a lo insobornablemente único e incommunicablemente personal, que aflora en la libertad.

Quizá el giro copernicano del pensamiento moderno radique en la prioridad del enfoque epistemológico. La filosofía ha de partir de una certidumbre tal que no pueda ser cuestionada y cuya evidencia inmediata sea patente a

todos. Y la primera de las vivencias es que toda experiencia es personal, intrasferiblemente mía.

El existencialismo ha destacado la condición de *ex-sistere*, de estar fuera de, arrojado, pero anterior a esa experiencia es la mismidad. Toda experiencia viene inevitablemente referida a un yo, que es autoposesión y autotrasparencia, reflexión perfecta sobre sí.

Pero más que el problema epistemológico interesa el ontológico. Yo estoy en mí, tengo una independencia ontológica. En el insistente que soy, experiencia y ser se confunden. En esto yo no puedo equivocarme. Podrá no coincidir con alguna realidad exterior, pero la vivencia como tal es de una certidumbre sin resquicio, porque es una experiencia ontológica; yo capto mi ser —no sólo mi conocer—, mi existencia singular.

El insistentialismo ha nacido del diálogo entre la filosofía cristiana y más concretamente de la tradición escolástica con el existencialismo, del que tomaría su punto de partida (el hombre) y su método (la analítica existencial). Se trata de arrancar de la interioridad, de la experiencia concreta y subjetiva que es el dato primero, y la evidencia más fulgurante, que si no es el fundamento máximo de la verdad, para lo que hay que recurrir a la objetividad y la trascendencia, sí es el castillo imbatible desde el que iniciar la reconquista. Esta experiencia primera vivida por cada cual es el reducto definitivo que debe fundamentar una educación personalizada.

Ésta es la piedra miliaria desde la que inicia su andadura el in-sistentialismo y a la vez de la educación personalizada. El valor de lo concreto surge por doquier. Por eso recoge de la tradición escotista y suareciana el conocimiento intelectual de lo singular. Sobre el terreno firme de la experiencia humana más inmediata y radical, utilizará la

abstracción escolástica y la demostración racional en el sentido clásico.

El in-sistencialismo es una filosofía desde el hombre y para el hombre, pero precisamente por ello quiere captar todas las dimensiones del hombre, sin mutilaciones.

Lo primero: descubro mi condición de ser encarnado; yo no soy un cuerpo, lo tengo, lo poseo, como poseo a mi espíritu. Mi unidad radical los engloba a ambos.

Recordemos cómo a partir del hombre mediante la analítica fenomenológica, vamos descubriendo, reconquistando su dimensión mundanal, su condición de ser con los otros, no como un adimento supletorio, sino como referencialidad ontológica tal, que mi ser no pudiera darse en su inevitable hacerse y rehacerse, si descuidara o renegara de esta condición corporal, encarnada, mundanal e intersubjetiva.

Pero por encima de todo mi experiencia es la de mi ser precario, menesteroso, insuficiente ontológicamente, dependiente en mi raíz última, no de la nada sino del ser, de un ser que sostenga mi radical contingencia. Mi ser, al comprobar sus límites, su insuficiencia, su deficiencia, su nulidad y nihilidad, reclama su fundamentación última, definitiva. El ser contingente, postula el ser absoluto, no la nada. La dimensión de trascendencia, en la que se apoya la religiosa, es radical, constitutivamente humana.

6. PROYECCIÓN AXIOLÓGICA DEL INSISTENCIALISMO.

Hay una dimensión en el insistencialismo explicitada pero menos sistematizada, es la vertiente axiológica. El hombre no es sólo un ser sino que además es su posibilidad. Por una parte su ser le viene irremediablemente dado, por otra es un ser por hacer. Y este imperativo le sitúa en la frontera no de la pura acción, sino de la acción valoral,

porque no sólo debe actuar para continuar siendo, sino para mejorar. El hombre se confirma y expande gracias a su acción. Está en la incierta frontera entre lo que es y lo que anhela, entre la realidad poseída y lo valioso por conquistar, entre su condición limitada deficiente e insuficiente y un anhelar infinito. Es una persona que ha de alumbrar su germinal personalidad.

Necesita superar su condición, no sólo responder a urgencias elementales. Ha de transformar, configurar su medio, pero sobre todo hacerse a sí mismo. El mundo de los valores por realizar dan sentido dinámico a la historia personal y colectiva. Un mundo de valores como la verdad, la justicia, la salud, la ciencia, la libertad, el reconocimiento de la dignidad personal, la ordenación justa de las relaciones sociales y de la distribución de los bienes, y el progreso económico, social y cultural.

De esos valores interesa destacar los morales. El mundo de la ética, del deber ser, y en este caso de deber moral, como diría Kant, es el del imperativo categórico, no del hipotético, me obliga de un modo absoluto, incondicional. Yo puedo renunciar a determinados valores estéticos o económicos, pero no al cumplimiento del orden moral. No puedo justificar la mentira porque "me conviene" ni el incumplimiento de mis deberes profesionales porque "estoy de mal humor", ni tiene sentido afirmar: "seré justo si eso me complace". El in-sistencialismo da la primacía a los valores morales radicados en Dios.

Los valores morales son los más hondamente personales. Ellos califican y dan dignidad, no a nuestros productos y bienes, sino al hombre en cuanto tal.

Los valores no son puramente subjetivos ni asépticamente objetivos. Surgen de la relación ontológica entre la persona y el orbe de seres que responde a sus necesidades. La educación, por ello, ha de seleccionar los de mayor rango

y a la vez los más acordes con las capacidades e intereses de cada cual.

7. EL IN-SISTENCIALISMO QUICIO DE UNA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

Lo auténticamente educativo es lo que brota del sujeto. De las dos raíces etimológicas que se asignan a educar, "*educere*", "*ex-ducere*", "extraer de", es la que tiene mayores virtualidades, la que es más concorde con el insistentialismo. La otra, más inmediata, "*educere*", criar, alimentar, facilitar, estímulos y materiales desde fuera, es condición necesaria pero subordinada a la primera.

Frente a concepciones antropológicas que diluyen la persona en factores extrínsecos, el insistentialismo subraya el valor prioritario de la persona. Su primacía psicológica y ontológica es patente. Pero aquí nos interesa subrayar la vertiente axiológica. Hay una primacía de la acción. Es el impulso a obrar para ser y ser más, lo que primero siento. Experimento que soy y debo ser a la vez, dueño de mi acción y forjador de mi vida. De otro modo caería en la inconciencia o en la alienación, ambas igualmente antinaturales, inhumanas.

Unos textos de *Antropología filosófica-insistencial* (Ismael Quiles, Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1978) serán suficientes. "La necesidad de encontrarse a sí mismo, única manera de recuperar la realidad de la existencia humana, es la que nos ha movido a volvernos hacia el interior del hombre, hacia su experiencia más original, y de ahí ha nacido la filosofía del ser y la dignidad del hombre que hemos llamado insistencial" (ps. XI-XII). "La insistencia revela la libertad y es condición necesaria de la libertad. Sólo el ser que se recoge a sí mismo en su interior puede ser libre, porque la libertad "sólo desde dentro" es posible. Libertad signifi-

ca en rigor dirección de dentro hacia afuera" (p. 49). "Pasa el año que es vacío, se cumple el año que es lleno" (p. 213).

Esto puede llevar a diseñar todo un programa pedagógico. Quizá la primera consecuencia sea el interés por destacar dentro del campo de las ciencias de la educación la *orientación* escolar, profesional y humana. Ha habido épocas en que los aspectos de organización escolar eran los que primaban y en otras los didácticos. Hoy la orientación está en alza. [Hacer que cada cual comprenda sus posibilidades y limitaciones y las adecue a las exigencias sociales para su máxima contribución al bien común y a la vez para su autorrealización personal, es un punto clave en la educación actual. Lograr que cada cual sea capaz de trazarse un plan de vida, de comprometerse en la vía de ganar su personalidad, es una de las grandes metas educativas. Pero la orientación no es posible si no tiene el educando libertad para elegir, lo que a su vez se apoya en una clarificación de los valores, de su puesto en el cosmos y mejor en el ser. La filosofía existencial presta los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos, para una orientación que de otro modo queda sin norte y acaba en pura desorientación.]

En el plano *didáctico* brota otra consecuencia: la enseñanza ha de tener un sentido *activo*. Con este término puede resumirse la línea más vigorosa y permanente de la educación contemporánea. Recordemos la no escasa bibliografía de su máximo líder Adolfo Ferrière, que además lo fue de la escuela nueva, impulsora de tantas innovaciones.

El objetivo máximo consistirá en alcanzar la libertad responsable, ofreciendo todo tipo de actividades electivas, escolares y extraescolares, disponiendo adecuadamente los medios personales y materiales, la organización espacial y temporal, para facilitar la iniciativa y el compromiso personal válido.

El ideal educativo es que cada cual interiorice la ley, como diría San Pablo, comprometa su acción al servicio de los valores. Que si la libertad es condición *sine qua non* de la acción humana, no es autojustificante. Es ella misma la que busca su sentido en la opción por los valores con mayor dignidad y rango, que puedan ser elegidos sin contradicciones y que respondan a la noble condición humana, universal, pero también a la de la sociedad circundante y a sus concretas condiciones personales.

La educación tiene una doble vertiente, corporal y espiritual, pero el hombre, que es fundamentalmente espíritu, en él y desde él ha de apoyar todo el proyecto educativo. Hay una manera propia de la in-sistencia humana: esta característica humana de la in-sistencia consiste en que se halla sumergida en la materia; o, para usar una frase de Gabriel Marcel, diremos que la in-sistencia del hombre es encarnada.

Es una in-sistencia en la carne, que anima una carne, hasta formar con ella una totalidad, hasta hacerle llegar las resonancias, de la in-sistencia "espiritual" y recibir a su vez de ella la modalidad propia, complejísima, de in-sistencia encarnada que es el "hombre".

En realidad los valores biológicos son sujeto de educación en cuanto caen bajo el dominio de nuestra libertad. La unidad sustancial de cuerpo y alma, nos lleva a valorar la educación deportiva, el ejercicio físico natural, la educación para la salud. Yo no soy mi cuerpo, lo tengo, lo poseo. También tengo un alma. Ambos son elementos coesenciales, si bien lo diferencial radica en el espíritu. Pero descuidar el flanco corporal puede ser atentatorio a la integridad ontológica y funcional, de cuya plenitud se preocupa la educación.

En una civilización urbana sedentaria, donde los medios de transporte, el ascensor, o los electrodomésticos parecen

reducir todo nuestro esfuerzo a girar una llave, o pulsar un botón, necesitamos poner a punto constantemente el instrumento de nuestro cuerpo. Por eso la educación física debe jugar un papel relevante a lo largo de toda la vida. Recordemos la campaña del Consejo de Europa "Deporte para todos", incluyendo por supuesto la tercera edad.

Conseguir que el cuerpo sea el firme apoyo de la vida espiritual, es un logro paciente, esforzado. No rémora por insuficiente desarrollo, ni tirano. Y podemos caer en un angelismo que es la negación en la in-sistencia encarnada o en la degradación de quienes hacen de su vientre un dios.

El cuerpo ha de ser un ágil instrumento de mi libertad insistencial.

Hay una primera manera de autorrealizarse: la autopo-sesión del hombre que descubre y despliega su ser más profundo espiritual y sus relaciones con los demás, y de una manera más acusada con la fuente de su ser: Dios.

"Cuanto más perfectamente el hombre viva la in-sistencia, tanto más está realizando la plenitud de sí mismo, es decir, su propio ideal. Y la plenitud de sí mismo, es decir, el ideal de la autorrealización, consiste en tener cada vez más viva la experiencia del sí en la que está implicada la experiencia del ser, la experiencia del cosmos, la experiencia del prójimo, la experiencia de Dios, del Absoluto. Esta experiencia no es otra cosa que el ser del hombre en acto" (*¿Qué es filosofía?*, I. Quiles. Club de Lectores, Buenos Aires, 1973, ps. 88-89).

Del abanico de valores que impregnan la educación en primer lugar conviene analizar el de la *verdad*. La educación institucionalizada se ha centrado, a veces limitado y aun mutilado, circunscribiéndose a ella. Se va a la escuela para aprender. ¿Para aprender qué? ¿Cuáles son los objetivos *intelectuales*?

El saber es una relación de sujeto y objeto, tiene un carácter necesariamente intencional y hay que contar con los dos elementos de la relación para su adecuada intelección y despliegue. A veces se da prioridad al *sujeto*. Hay que conseguir que su capacidad sea mayor, que sus mecanismos mentales adquieran todo su valor y vigor. Recordemos el peso que en la enseñanza tradicional se concedía a la lógica. En la famosa taxonomía de Bloom, de los objetivos del dominio cognoscitivo gran parte se refieren primariamente a las funciones mentales.

Cuando hablamos de madurez intelectual, claridad de ideas, agudeza para razonar y sopesar el valor de pruebas y argumentos, preguntar e inquirir, nos situamos en el polo del sujeto. En ocasiones se ha llegado exageradamente a reducir el saber al método y a estimular las capacidades mentales. Los currículos basados en el despliegue de esas capacidades propugnan una especie de gimnasia mental, sólo buscan como pretexto la vertiente de los contenidos del saber. Han tenido no pocos seguidores que reducen la enseñanza de la ciencia a los procesos para forjarla.

La otra vertiente subraya exclusivamente los contenidos del saber, el polo *objetivo*. Si consideramos el impresionante despliegue de los conocimientos, este objetivo resulta sencillamente inalcanzable. Es un tormento de Tántalo y nos lleva a una dispersión completa, persiguiendo el inabarcable panorama de las ciencias, de los conocimientos e informaciones en expansión. Un rector, en la inauguración del curso de la Universidad de París, habló de la demencialidad de los recargados programas escolares, sumidos en la vorágine de una espiral ascendente y ampliada sin fin. Así no hay modo de que el saber contribuya a forjar nuestra *personalidad*.

Recordemos en este campo la necesidad de un currículo

equilibrado. Para que ilumine las diversas parcelas de la realidad tiene que incluir tres áreas fundamentales:

— la *humanística*, que versa sobre el hombre y la sociedad, sus productos y modos de vivir y convivir en los que se ha ido desplegando la riqueza inexhausta de una humanidad que descubre su propia faz en la historia, donde a la vez late la *infrahistoria* y la *suprahistoria*.

— El área de las *ciencias de la naturaleza* profundiza nuestro conocimiento del mundo material, que asombrosamente revela su creador. En sus entrañas late una huella inteligente difícilmente explicable a los que no vean fulgir en ella la sabiduría divina. Un mundo que me limita y desafía, y a la vez, es escenario, alimento e instrumento de mi realización.

— El área *tecnológica*. Nuestra condición ontológicamente insuficiente necesita —igual que aire para respirar y alimento para subsistir— dominar ese mundo, hacerlo habitáculo que nos proteja de sus amenazas, y sobre todo que responda a nuestro afán de conocer, de trascender. Hemos edificado viviendas, fabricado vestidos, transformado y conservado los alimentos, refrigerado o calentado el ambiente cuando la temperatura es incómoda o amenazante. Hemos ido más allá. Hemos querido con un ímpetu fáustico irreprimible dominar ese mundo. Los viajes espaciales, las computadoras a las que incluso les reconoce cierta inteligencia artificial o las manipulaciones genéticas, nos sitúan ante una dimensión de la técnica que plantea graves problemas morales por doquier.

Esa triple dimensión: humanística, científica y técnica, ha de mantenerse en equilibrio inestable, permanentemente rehecho, por la lucha de los elementos en juego.

La dispersión de tantos saberes y técnicas, para que no acaben siendo despersonalizantes implican nuevas exigencias, que se alzan en el horizonte intelectual.

Una respuesta es la formación *interdisciplinar*, que aúne y anude la riqueza profundizadora del especialista, con la necesaria interconexión de saberes, para evitar el riesgo de un enciclopedismo desintegrado. Una verdad no puede contradecir a otra. Todo el saber debe iluminar y contribuir a configurar el mundo y la vida. La excesiva especialización ha llevado a disciplinas separadas y rivales, y aun se llega en una misma disciplina entre diversas escuelas, a una babélica profusión de teorías y terminologías que confunden las mentes de los alumnos. Esto nos impone el cultivo de los saberes afines y el trabajo en equipo. La intradisciplinari- dad y la interdisciplinaridad es una vía ya iniciada y exige nuevos diseños en la docencia y en la investigación.

La otra vía subraya insistentemente, para el necesario despliegue integral, integrador del sujeto, superando los saberes parcelados de las ciencias, es el recurso a los conocimientos *instrumentales* que utilizamos constantemente para entender, expresar y configurar la realidad circundante. El vocabulario amplio, preciso, que traduce una gran riqueza conceptual, es uno de los medios y grandes objetivos educativos. Que en definitiva hasta para saberse a sí mismo hay que aprender a decírselo y si carecemos del término correspondiente no podemos clarificar ni profundizar nuestra experiencia. Los conceptos, cuanto más vasto es su dominio, tanto más cumplen esta función instrumental. Destacan los lenguajes: verbal, matemático, plástico, musical y dinámico-corporal, que aumentan nuestra capacidad de leer y traducir el mundo, y los comportamientos y técnicas manipulativas básicas —el necesario saber operativo que exige nuestra condición menesterosa— que permiten enfrentarnos eficazmente con la realidad, adaptándola a nuestros deseos y necesidades.

Conviene subrayar el interés de los valores estéticos en

esta panorámica educativa. Sólo el hombre gusta, produce deliberadamente la belleza.

El tema del currículum escolar ha adquirido nuevas urgencias: en no pocos centros universitarios, especialmente de los sedicentes países desarrollados, se ha instalado la suciedad y el mal gusto, a veces alentado por los propios profesores. Pese a todo y tal vez más por ello, nadie renuncia a la dimensión estética, no sólo plasmada en el cultivo de las bellas artes, sino para impregnar de buen gusto, el vestido, la decoración hogareña, las relaciones personales cotidianas, en definitiva para humanizar la vida.

“Debemos todavía hacer otra distinción más en el «mundo humano». Sobre este conjunto del mundo físico y metafísico, el hombre puede construir otro horizonte que escapa a ambos mundos, y trasladarse «al mundo irreal». Este mundo es fruto *libre* de la imaginación, sin sujeción a las relaciones fijas del mundo físico o metafísico... Todo ese mundo de experiencias constituye el «mundo humano», mundo que habla al hombre y sólo al hombre, en el cual el horizonte es característicamente «humano»” (*Antropología filosófica in-sistencial*, I. Quiles, Depalma, Buenos Aires, 1978).

Sin duda son los valores éticos los más personales. Dada la evidente depreciación de los valores morales en su vertiente individual, conviene destacar aspectos tales como la forja del carácter y el cultivo de las virtudes clásicas: la prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Hoy se subrayan las dimensiones sociales de la ética. Mas no existe la sociedad, sólo los hombres; ni en adánica soledad ni atómico aislamiento, sino en relaciones moleculares y globales. Ser con los otros es una radical dimensión in-sistencial. De todos los valores se destacan hoy: la justicia, la libertad en el plano social y los aspectos convivenciales.

El problema fundamental en nuestro mundo desintegrado, es que cada valor se afirma independiente, anárquicamente.

El *equilibrio* entre todos los valores es el que puede salvar la educación. Todos deben articularse: Los *psicobiólogos* de la salud y el equilibrio personal y emocional; los *tecnológicos* del dominio de la naturaleza; la *verdad* en las dimensiones ya consignadas del despliegue mental del sujeto, del dominio de las ciencias humanas y naturales con sus lazos interdisciplinarios y el enriquecimiento de nuestros conocimientos instrumentales; de los *estéticos*, los *morales* y los *trascendentes*.

Educar es ante todo posibilitar, facilitar la autorrealización personal, instalar en la verdad de su ser y del Ser. Por último conviene subrayar la dimensión de trascendencia en la que confluyen todas las relaciones, todos los entes y todos los valores en una unidad que sobrepasa todo nombre. En la Sistencia suprema, autoconciencia y libertad plena; ser, conocer y valor se identifican sin fallo. En ella se fundamenta nuestra insistencia y hacia ella se imanta nuestro despliegue educativo.

De la In-sistencia a la Sistencia suprema, de la persona al Dios personal. He aquí los ejes del In-sistencialismo y del personalismo educativo. Todas las demás corrientes tienen un valor positivo en cuanto se inscriben en ese panorama, mas dejadas a su inercia parcial, parcialista, acaban destruyendo o dejando sin base la educación personalizada.

La tarea de acondicionar las múltiples exigencias cambiantes, personales y sociales a los principios filosóficos y en nuestro caso al in-sistencialismo, es ilimitada. La síntesis, la palabra superadora, fecunda, está siempre por decir, en una tarea constantemente deshecha y rehecha.

El insistencialismo, en este sentido, ofrece unas virtualidades cuya desvelación nos compromete.

UNA RELECTURA DEL "PEDAGOGO" DE CLEMENTE ALEJANDRINO

JOSÉ PABLO MARTÍN.

1. DOS ÉPOCAS DEL CRISTIANISMO.

La fe de los primeros cristianos contenía un mensaje de novedad histórica en el marco de la esperanza mesiánica. Como tal, implicaba la espera, inminente o no, de una intervención definitiva de Dios en el curso de los acontecimientos humanos y la plenificación de la historia. El anuncio escatológico se comprendía como referido a un antes, un ahora y un mañana definitorio. La formación de una comunidad de fe y amor donde se expandía la efusión del Espíritu de Dios era el signo, el lugar, y al mismo tiempo el contenido de la espera. El mensaje cristiano, no obstante, fue abrazando otros terrenos culturales y dando otros frutos históricos en la comprensión de la fe cristiana. Uno de los desplazamientos más profundos se da en la comprensión de la esperanza no tanto en la línea temporal o de un mañana inminente para la comunidad, sino más bien en la línea espacial, de abajo hacia arriba, esperando la otra vida o la vida celestial después de la vida terrestre. Este desplazamiento implicaba también el acento en el destino individual a través de la muerte a costas de la concepción histórica de una intervención divina para toda la comunidad.

Otro tópico importante en este proceso es el desplazamiento paulatino del pensamiento cristiano en su juicio sobre la cultura pagana. La actitud hostil de la mayoría de los escritores cristianos del siglo segundo deja lugar a una comprensión positiva de la sabiduría mundana. Para llegar a este punto fue necesario el desarrollo de un fundamento teórico, es decir, la doctrina del Logos, que hacía proceder de Dios toda sabiduría, la revelada de Moisés y la recibida de los filósofos. Estos dos desplazamientos se apoyan y condicionan mutuamente. En efecto, la espera de una inminencia escatológica hacía desdibujar profundamente la consistencia de toda cultura temporal que no se orientara hacia la "nueva tierra", mientras que la espacialización de la esperanza desde la tierra hacia el cielo hacía posible concebir la historia humana como lugar de la "pedagogía del Logos", es decir, de maduración de la cultura y las culturas humanas hacia la Verdad revelada.

La conjunción de estos dos desplazamientos y su profundización filosófica tienen ya su plena manifestación en una obra escrita al finalizar el siglo segundo, el *Pedagogo* de Clemente de Alejandría¹. Es pertinente intentar su relectura en este marco del Segundo Coloquio sobre filosofía insistencial, porque el pensamiento propuesto por Ismael Quiles muestra consonancias inconfundibles con el escrito de Clemente, al menos en estos dos puntos: *a*) la apropiación por la persona y a través del "logos" del orden de la naturaleza, de la sociedad, del individuo; *b*) la apertura hacia todas las formas humanas de la cultura dada la con-

¹ Abreviaremos *Paed.* Las citas corresponderán a la edición de O. Staehlin, *Die Griechischen Chritlichen Schriftsteller*, 12 (1936). No disponemos de traducción castellana; sí de una francesa en "Sources Chrétiennes", nº 70 (París, 1960). Entre la bibliografía sobre el tema destacamos a H. Marrou, *Humanisme et christianisme chez Clément d'Alexandrie d'après le "Pédagogue"*, *Recherches sur la tradition platonicienne* (Ginebra, 1957), 181-200.

ciencia de convergencia hacia Dios de toda "logicidad" histórica².

2. LA POLIVALENCIA DEL TÉRMINO "LOGOS".

Los estoicos habían abarcado en una visión circular tres conceptos: *kósmos* - *lógos* - *areté*, que a su vez componían las tres partes de la filosofía: la física, la lógica, la ética³. Los puntos de este triángulo jugaban de la siguiente manera: la naturaleza está sostenida por su *logos* en cuanto no hay nada en ella que no sea racional, orgánico, medido, producido según una divina ley universal. Pero la naturaleza no lo sabe, o mejor lo sabe recién en el hombre, que es el grado más alto de la *physis*⁴. El hombre es como una parte de la naturaleza que no está forzado a seguir el *logos* o lo racional, sino que debe elegirlo por deliberación, por conocimiento. El hombre es entonces el ser donde el *logos* no actúa como naturaleza sino como *logos*. Es decir, el hombre es el ser que debe llegar a su naturaleza por el camino del conocimiento y la elección, lo cual hace de la *ética* la tercera de las partes de la filosofía, y es el lugar donde el hombre reunifica las otras dos: el *logos* que conoce, con la naturaleza que es⁵.

² Ver la exposición de D. Pró, *La doctrina del hombre en la filosofía insistencial*, Primer Coloquio Internacional sobre Filosofía In-sistencial (Buenos Aires, 1981), 291-311; ver también la exposición de I. Quiles, *La filosofía insistencial desde 1960*, ibídem, 313-322.

³ Ver sobre este asunto Diógenes Laercio, *Vita Phil.*, VII, 39-40, y principalmente Sexto Empírico, *Adv. Math.*, VII, 16. Reproducción de estos y otros textos puede encontrarse en I. von Arnim, *Stoicorum Veterum Fragmenta*, II, 37-44. Insuficiente la exposición que sobre este asunto hace M. Heidegger, *Heraklit*, Gesamtausgabe, 55 (Frankfurt, 1979), 225-229.

⁴ Ver Diógenes Laercio, *Vita Phil.*, 86-87, SVF, III, 178.

⁵ Esta idea aparece en varios fragmentos estoicos que han llegado hasta nosotros, pero particularmente en Diógenes Laercio, VII, 94, donde se define al bien, *tó agathón*, de la siguiente manera: *tó téleion katá physin logikou hos logikou*.

En la tradición judía, el Dios creador por la Palabra entrega su propia Ley escrita a los hombres. Los cristianos, a su vez, llaman "Palabra" de Dios al Señor Jesús. Todos estos conceptos: palabra creadora, Ley escrita, Encarnación de la Palabra, pueden articularse en el mismo término griego con que los estoicos denominaban la dimensión mediadora entre la naturaleza y el hombre: *Logos* ⁶. Clemente lleva adelante esta síntesis, añadiendo y desarrollando la idea de que este Logos es el Pedagogo de la humanidad ⁷.

El término *nómos*, ley, es puesto también al servicio de la síntesis que es también desplazamiento y apertura de nuevos horizontes de interpretación. Para los judíos la ley era signo de la Alianza de su pueblo con el Señor único. Era la Voluntad del Señor que debe ser acogida, recordada y obedecida, antes que sometida a interrogatorio racional. Un texto bíblico citado por Clemente en *Paed.*, I, 86, 1, pone precisamente en relación *nómos* y *diathéke*, Ley - Alianza, según *Salmos*, 77, 10. Ahora bien, este término *nómos* puede servir de conjunción con la doctrina estoica, según la cual la naturaleza, con su logicidad interna, es *nómos* supremo y universal. Esta concepción se percibe allí mismo, *Paed.*, I, 85, 4, donde se afirma que la bondad del Logos es *katá physin*, típica expresión estoica, según la cual el sustento de la naturaleza es el logos y la manifestación del logos es la naturaleza ⁸. Pero hay una tercera valencia en el término

⁶ Ver Clemente, *Paed.*, I, 4, 1; I, 9, 4. Ver también C. Mondésert, *Vocabulaire de Clément d'Alexandrie: le mot logikós*, "Recherches de Science Religieuse", 42 (1954), 258-265, y W. Voelker, *Der wahre Gnostiker nach Clemens Alexandrinus*, Texte und Untersuchungen, 57 (1952).

⁷ *Paed.*, I, 1-4; III, 40, 2; III, 94, 1. Frecuentemente se atribuye la revelación del Antiguo Testamento a la obra del Logos, como en *Paed.*, III, 20, 4; III, 27, 1, etc.

⁸ La interrelación estoica de los conceptos logos, naturaleza y obrar humano se hace patente en su definición de virtud y de bien. Cf. SVF, I, 179-186; III, 2-16, y III, 228-236. La relación entre el concepto de *nomos* y

nómos. Se trata de la ley judía histórica a la cual se ha sometido el Logos naciendo en la carne "bajo la Ley". Según este sentido, el Logos ha hecho presente históricamente su fuerza legal o racionalizadora ⁹.

3. EL HOMBRE COMO ANIMAL "RACIONAL".

Retomando los tres conceptos claves de la filosofía estoica, recordemos que la racionalidad del hombre es de segundo orden: la planta y el animal son racionales por la naturaleza, pero el hombre debe hacerse naturaleza (humana) por el logos. Este logos, por otra parte, debe hacerse tal mediante la armonización con la naturaleza ¹⁰. Esto implica que las tendencias irracionales, que en el animal o la planta conducen la adecuación del individuo a la ley universal, en el hombre no puede tener la preeminencia. Deben someterse al control del logos o razón. Es decir, al hombre, por estar dotado de razón, ya no le queda oportunidad de ser un buen animal, viéndose constreñido a ser un *buen* hombre si quiere ser hombre. La ética forma parte de la situación "natural" de este ser "lógico". Como entre los estoicos, también para Clemente un paso necesario de la pedagogía es dominar o extirpar las tendencias no lógicas, es decir, las pasiones.

Lo importante ahora es notar la contraposición al estilo estoico que Clemente mantiene en la caracterización de las

physis no es originalmente estoica, siendo Filón Alejandrino el primero que, con elementos estoicos, habla de "ley natural", *nómos physeos*. Ver más bibliografía sobre este tema en mi comunicación en el III Congreso Nacional de Filosofía, titulada *Sobre la concepción ontológica de physis-natura en Filón y en Spinoza*.

⁹ Ver *Paed.*, I, 9, 4; I, 88, 3.

¹⁰ Por esto se explican la correspondencia de dos expresiones aplicadas a la conducta humana: *katá lógon* = *katá physin*, y la correspondencia de sus respectivas negaciones: *pará lógon*, *pará physin*. Lenguaje y concepción estoicos que han sido incorporados a los escritos de Clemente. Ver en particular la presencia de estos elementos en *Paed.*, I, 101, 1 — 101, 4.

pasiones como *ilógicas* frente al *logos*. El Logos da al hombre la fuerza para conducir las bridas de las tendencias *áloga*¹¹. Las pasiones son consideradas también *para physin*, contra naturaleza, con lo cual se repropone el concepto estoico de naturaleza, en *Paed.*, I, 6, 1, por ejemplo. Se concibe así el pecado del hombre (*amártema*) como una tendencia de la naturaleza (en el nivel del animal) que en el hombre no se somete a la razón o logos. En *Paed.*, I, 101, 1, se citan las definiciones de los "filósofos", es decir, de los estoicos, como sigue: "el deseo, un impulso que se aparta del logos; el miedo, una afección que se aparta del logos; el placer, una expansión del alma que se aparta del logos; la tristeza, una cerrazón del alma que se aparta del logos". En este caso podemos leer *logos* como razón, o *Logos* como el Hijo de Dios, puesto que el texto mantiene la aceptada polivalencia del término. Lo que la doctrina cristiana de Clemente añade a la concepción estoica es precisamente la fuerza terapéutica de este Pedagogo que es el Logos de Dios, fuerza terapéutica que es "teórica y práctica" porque el Logos se ha hecho carne, está presente entre los hombres. Por otra parte, y tras las huellas de Filón, Clemente concibe en *Paed.*, I, 91, 2, la *esperanza* (*elpís*) como trasposición positiva de la pasión del *deseo* (*epithymía*), cosa que va más allá de la concepción estoica: el Logos no solamente cura la enfermedad del deseo irracional sino que inyecta la fuerza de la esperanza o deseo de Dios.

De este modo se introduce en tierra cristiana una tradición filosófica dominante en la época, después de haberla transformado en el nuevo contexto de la *en-carnación* del

¹¹ El tema de las bridas para contener los corceles es platónico, pero todo el contexto restante es estoico. Cf. *Paed.*, I, 100, 1; I, 102, 1; I, 75, 1; III, 1, 4; III, 53, 1; etc. El hombre que no llega a la estatura del logos o que no se comporta según la razón, es solamente un "animal" (*Paed.*, I, 102, 1; III, 99, 2).

Logos. Es así posible definir la vida cristiana como "eutonía" racional, armonía con lo racional, homologación con las leyes de la naturaleza¹². Es posible, en este nuevo contexto, reiterar las definiciones estoicas de la virtud: *symphonos toi logoi peri holon ton bion*, en *Paed.*, I, 101, 2. Sinfonía, eutonía, armonía, y otras metáforas musicales y físicas concurren para describir la concepción del hombre, que por su racionalidad está llamado a la consonancia con la armonía universal. Esta definición adquiere en el contexto cristiano de Clemente una nueva determinación: el hombre debe vivir "según el Logos", así como Éste se asemeja a Dios (*Paed.*, III, 1, 5).

4. LA VIDA MUNDANA - RACIONAL.

Recuperados para la reflexión cristiana los tópicos de la vida social, política, económica y familiar, el pensador alejandrino debe ingresar en el novedoso y arduo campo de la ética cristiana como "racionalidad" de la vida presente. Por otra parte, debe dejar abierta esta ética hacia la última "racionalidad", hacia la que nos conduce el Logos, la de la Resurrección. El libro *Pedagogo* se coloca en la primera parte de esta proyección. Quien lo lee por primera vez encontrará con sorpresa casi un manual de sabiduría mundana, incluídas las reglas de cortesía, las normas para usar cosméticos y las reglas de urbanidad para las comidas. Si se lo compara con la literatura cristiana de cien años antes, es decir, el Nuevo Testamento y los primeros padres, se percibirá la importancia del desplazamiento de perspectiva. Podríamos decir que entre los primeros textos cristianos y el *Pedagogo* hay más distancia que entre éste y los

¹² Es frecuente el tema de la homología (= adecuación al logos) y de la consonancia: *Paed.*, I, 99, 1-2; I, 100, 3; I, 101, 2; II, 1, 2; III, 92, 2; etc.

escritos contemporáneos de doctrina cristiana, con los problemas propios del creyente en una cultura compleja, y con tópicos como ética matrimonial, doctrina social, pastoral del turismo, etc. Se trata en este caso de la doctrina de una comunidad creyente que sin perder su última referencia al mensaje escatológico, ha decidido abrirse al mundo como naturaleza y sociedad tratando de que la propia fe sea levadura de "racionalidad" en el mundo. Es por esta razón que hago referencia a la modernidad del *Pedagogo*, con lo que no se pretende afirmar la falta de actualidad de anteriores escritos, sino solamente la similitud de perspectivas y problemática entre Clemente y los actuales.

Este libro es testigo del camino que había recorrido el cristianismo en tan corto tiempo. Había llegado a los niveles superiores de la sociedad alejandrina, y tenía que pensar desde los principios cristianos las normas para aquellos que habían ingresado a la Iglesia y seguían siendo armadores de buques, magistrados imperiales, comerciantes de granos, maestros de las ciencias y las técnicas. La llave de esta nueva reflexión del alejandrino se encuentra en la identificación del Logos-Jesús, con la razón de las cosas creadas. Por una parte, toda conducta racional está fundada en la lógica que el Creador imprimió a todo por su Logos; por otra parte, el Logos terapeuta y pedagogo venido entre los hombres, da la fuerza suficiente para que el hombre se cure de las pasiones, ya definidas como ilógicas¹³. Se conjugan así dos perspectivas, la estoica y la cristiana, de esta manera: el hombre es racional por creación, y debe llegar a ser racional por elección para lo cual dispone de la gracia y fuerza del Logos. Dicho bíblicamente, el hombre creado

¹³ El Logos de Clemente no solamente da una enseñanza sino que antes cura al alma de sus enfermedades (pasiones) para entender su enseñanza. Su acción terapéutica está descrita en I, 3, 1; I, 6, 1-3; I, 08, 1; I, 99, 2; etc. Ver la dinámica definición de "pedagogía" en I, 53, 3.

según la *imagen*, debe llegar a poseer la *semejanza* con respecto al Logos, que es a su vez la Imagen misma del Padre ¹⁴. De esta manera queda incorporado al discurso cristiano la concepción ética de la filosofía de la época, que buscaba comprender al hombre por su racionalidad actuada en la vida.

Se trataba entonces, para Clemente, de buscar junto con los sabios y filósofos del paganismo las medidas de la racionalidad de la conducta humana.

5. LA VIRTUD EN EL MEDIO.

Se incorpora al pensar ético la máxima aristotélica, ya asimilada por el estoicismo medio en contra de su rigorismo original, de que la virtud se halla en el medio de dos extremos. Es decir, la razón es mediadora de la "medura" de la conducta. Leamos uno de los pasajes más característicos en este sentido: "En todo y de todos los modos, se debe evitar vivir para el goce sensible y desenfrenadamente, pero tampoco se debe caer en el otro extremo de la desmesurada tensión. Por el contrario, debemos lograr una conducta intermedia (*metaxú toúton*), armoniosa y sapiente, libre de ambos vicios, la molicie y la rigidez" (*Paed.*, III, 51, 3). Este principio es aplicado a todos los tópicos de la conducta humana. Las mismas expresiones del Nuevo Testamento, en las que las expresiones de la conducta humana en la comida, en la vida sexual, en las relaciones familiares y sociales se someten a la exigencia radical de la venida escatológica del Reino de Dios, reaparecen pensadas en otro

¹⁴ Concepción dinámica: el hombre ha recibido una *imagen* que debe perfeccionar hasta la completa semejanza. *Paed.*, I, 98, 2, y 99, 1. Más sobre esto en la obra citada de Voelker, 581-585, y en T. Camelot, *La théologie de l'image de Dieu*, "Revue de Sciences Philosophiques et Théologiques", 40 (1956), 443-471.

contexto: se debe trabajar para racionalizar la vida presente, como semilla divina de la vida futura.

La vida sexual, por ejemplo, es considerada rigurosamente desde la perspectiva racional de la procreación. Al decir "rigurosamente" se entiende aquí el aspecto moral y también el lógico. La procreación y su correlativo acto sexual son vistos desde la perspectiva de la agricultura: no echa el agricultor semillas al campo porque sí, ni por placer de sembrar, sino porque busca el fruto (*Paed.*, II, 102, 1). En esta perspectiva quedan excluidos dos extremos: el libertinaje tan conocido en las ciudades imperiales de aquellos tiempos, y el rigorismo de pensamientos religiosos dualistas que apareaban el mal y el sexo. La sexualidad queda salvada desde una estricta visión racional: es buena en la medida en que se orienta a su finalidad¹⁵. Los miembros sexuales y las palabras a ellos referidas no son malas, no hay términos obscenos de por sí, sino que el mal comienza cuando palabras o cosas se apartan de su "actividad legítima" (*Paed.*, II, 52, 2), es decir, cuando "se apartan del Logos". No se deja de ver que se trata de una novedad en el tratamiento cristiano de la cuestión.

Similar tratamiento reciben las normas sobre la comida y bebida. Se rechaza todo exceso que tenga por causa el placer de los sentidos, al mismo tiempo que ofrece un valiosísimo documento de los costumbres alejandrinas con sus refinadísimos banquetes, mezclas de bebidas y aliños exóticos¹⁶. Los paganos y cristianos destinatarios del libro, y el mismo Clemente, debían conocer perfectamente este ambiente propio de una de las ciudades más ricas y cultas del imperio. La norma en este tópico se cifra en el concepto de moderación, es decir, conforme a lo natural, o *katá*

¹⁵ Ver *Paed.*, II, 83-85, y II, 102, 1.

¹⁶ Magníficos testimonios históricos sobre las costumbres de la "civilizada" Alejandría, en II, 1,1 a 33,3, y en II, 55,1 a 56,3.

physin (*Paed.*, II, 16, 4). Se deben evitar las comidas demasiado elaboradas, las salsas y las frituras. Se puede comer de todo pero con moderación (*Paed.*, II, 16, 1-3). Comer "de todo" significa dejar de lado una interpretación estricta de las prohibiciones en materia de comidas que se contienen en la Ley de Moisés. Estas prohibiciones ya habían sido interpretadas alegóricamente por una larga tradición judía precristiana en Alejandría, como lo muestran los testimonios de Aristeas y Filón, continuados por los cristianos como Bernabé y otros. Clemente casi sin polémica se pliega a esta tradición que afirma no haber nada nocivo ni malo en la naturaleza. Lo que quiere evitar Clemente, en nombre de la misma naturaleza lógica, es el refinamiento del hombre cocinero, que se aparta de la razón para halagar los sentidos. Propone entonces un menú "racional" en consonancia con los antiguos filósofos: cebollas, olivas, legumbres, leche, queso, frutas, carnes asadas o cocidas. Pensando en Jesús, agrega el pescado asado (*Paed.*, II, 15, 1-2). Al fin le da un toque sabroso filosóficamente, al advertir que quien comió aquello *katá lógon*, moderadamente según el Logos, puede añadir una parte de dulce o miel (*Paed.*, II, 15, 3). Respecto de la bebida y el vino, la norma es la misma: racionalidad. Se niega el vino a los jóvenes; a los ancianos se les permite beber en medidas más largas. A las mujeres se les permite igualmente, porque para Clemente son iguales a los hombres, pero se les recomienda elegancia: que beban en copas pequeñas (no dice cuantas veces), que no echen la cabeza hacia atrás, que no muestren el codo de entre sus vestidos y que no produzcan ruidos al sorber (*Paed.*, II, 33, 1-2). En todo esto, es cuestión de evitar los extremos y encontrar el término medio, porque así "las apetencias según la naturaleza permanecen en sus límites cuando se les da lo correspondiente" (*Paed.*, II, 16, 4).

Un tema difícil es el de las riquezas. Por una parte la tradición filosófica griega, especialmente cínica y estoica, había señalado que el camino de la sabiduría es divergente de la preocupación por las riquezas. Por otra parte, la tradición cristiana desde el Nuevo Testamento había tomado una actitud más negativa todavía sobre las posesiones, el oro, la avaricia, los escollos que atan al hombre a las cosas. Ambas fundamentaciones son recogidas por Clemente hasta transformar una conocida sentencia estoica sobre el sabio: "solamente el cristiano es rico" (*Paed.*, III, 36, 1), porque la riqueza verdadera es la que da el Logos al hombre de fe racional. Pero Clemente vive en una ciudad que es el mayor puerto del imperio y un deslumbrante emporio. A los cristianos no les exige que abandonen su patrimonio o lo distribuyan entre los pobres, sino que sean racionales en el uso de las cosas. Les prohíbe el lujo y la ostentación, exigiendo que "todo debe estar conforme a la situación del cristiano, apropiado según la persona, según la edad, según la ocupación, según la oportunidad" (*Paed.*, II, 38, 3). Al reformular los conceptos estoicos de *prósphoron* y de *oikéiosis*, que implican conveniencia y apropiación, Clemente propone una valoración medida y positiva de las riquezas¹⁷. El esquema es el mismo: la racionalidad del Logos nos debe hacer *apáticos* o sin pasión por las realidades inferiores, reconociéndoles no obstante un sentido de utilidad (*Paed.*, III, 35, 1-2). Por ejemplo, no hay *razón* para teñir los vestidos, porque por teñidos no abrigan más (*Paed.*, II, 108, 1).

6. LA BELLEZA CORPORAL.

Muy interesante es el análisis de la doctrina de Clemente sobre la belleza. En primer lugar, tiene que enfren-

¹⁷ Hay una valoración matizada o positiva de las riquezas en varios pasajes, como *Paed.*, II, 39, 1; III, 34, 1; III, 39, 1; III, 57, 1.

tarse con un ambiente que la historia ha relacionado especialmente con la "cósmesis" femenina. El *Pedagogo* dedica largos capítulos a este asunto. La primera afirmación es contraria al lujo: la verdadera belleza es la belleza del alma, la belleza del Logos, no la apariencia que se manifiesta en el cuerpo, o en los vestidos o en la "bijouterie"¹⁸. La verdadera belleza del hombre consiste en mantener sin modificaciones la forma del Logos, *morphén tén tou lógou* (*Paed.*, III, 1, 5). Este hombre no se embellece, porque es bello. La otra forma de la belleza, dice Clemente, es la caridad (*Paed.*, III, 3, 1). Estas formas de la belleza refieren el concepto a la fuente divina, al origen del ser.

Pero existe otra consideración de la belleza: la belleza del hombre en cuanto equilibrio de alma y cuerpo. Dios ha creado solamente cosas hermosas. La belleza del alma se refleja en la belleza del cuerpo, referida y casi identificada con la manifestación de su salud¹⁹. El hombre bello es el justo y prudente (*Paed.*, II, 121, 4). Pero se da lugar también al propio resplandor de la belleza corporal. La mujer sana es más hermosa que la maquillada; mejor hace a la hermosura de su piel el trabajo que las capas de cosméticos y tintes; no se debe recurrir a las falsas técnicas de los hombres (*kakotechnían*) para mejorar la creación divina²⁰. Para criticar el mentiroso afán de la cosmetología echa mano de las abundantes sátiras de los poetas y filósofos de la tradición griega, unidas a los preceptos de la Ley mosaica. Une así las "divinas escrituras... con la sabiduría mundana" (*Paed.*, III, 9, 1).

¹⁸ La verdadera belleza es la del alma: *Paed.*, II, 121, 1-4; III, 4, 1; III, 7, 8; etc.

¹⁹ Se retoman las ideas platónico-estoicas de la identidad entre salud, belleza y verdad. Ver *Paed.*, III, 64, 2-3, y sobre este asunto K. Svoboda, *L'esthétique de saint Augustin et ses sources* (Brno, 1933).

²⁰ Tanto el hombre como la mujer deben aceptar y buscar la belleza "según la naturaleza" (*Paed.*, III, 6, 3-4; III, 66, 2-3; III, 67, 1-2).

La belleza del cuerpo es entonces un valor, porque es el resplandor de lo racional. Dice así Clemente: "En segundo lugar recomiéndese el cuidado de la belleza corporal (*somatikón kállos*), simetría de miembros y partes con buen color; en esto corresponde un cuidado atento de la salud, pues produce el pasaje de la apariencia modelada a la verdad del modelo que nos ha dado Dios. La justa combinación de bebidas puede contribuir a una belleza natural (*kallopí-sai katá physin*), como asimismo el equilibrio (*symmetría*) de los alimentos. Porque el cuerpo no goza solamente de buena salud, sino también de una belleza resplandeciente" (*Paed.*, III, 64, 2). El hombre es así una "armoniosa reproducción del Logos" (*ibídem*). Esta semblanza optimista del hombre se diferencia netamente de las prácticas lujuriosas de una sociedad opulenta, para determinar un campo antropológico donde los mejores principios de la "sabiduría mundana" se asocien a la visión ética de una nueva generación de cristianos. Los cristianos, que permanecían plantados en esa sociedad de contrastes y males, debían encontrar el camino de la racionalidad y la belleza, dos ideales profundamente griegos, bebiendo en las fuentes del Logos venido a la Carne ²¹.

7. LA VIDA ETERNA.

Al criticar los excesos de la sociedad alejandrina Clemente no echa mano de la inminencia de un castigo escatológico, como lo habían hecho los profetas y Jesús. Pero la

²¹ La ética de Clemente piensa el problema individual del cristiano culto en la compleja sociedad imperial, pero no enfrenta sistemáticamente la cuestión ética de la sociedad en cuanto tal. La verdadera sociedad a la que el creyente pertenece es la Iglesia, recuérdese *Paed.*, III, 98, 1, sin estructurarse todavía una reflexión sobre la relación "lógica" entre sociedad histórica y sociedad eclesial.

conciencia escatológica, elemento sustancial de toda concepción cristiana, reaparece desplazada en una nueva dirección: a la vida según la naturaleza seguirá la "vida eterna"²². En este sentido el Logos como *Pedagogo* se dirige a los hombres racionales para acercarlos a la verdad, pero ese mismo Logos se convertirá en Maestro para dar el verdadero conocimiento que corona la etapa pedagógica²³. Hay una doctrina superior, que nuestro libro apenas esboza, cuyo contenido es la "gnosis" o verdadero conocimiento de lo revelado por el Logos²⁴.

El campo donde se sitúa el *Pedagogo* es el de entendimiento entre un ciudadano de buena voluntad, un filósofo helenista, y un creyente cristiano. Los tres deberán coincidir en el contenido de la pedagogía, que es la racionalidad del mundo por haber sido hecho por la Palabra de Dios, de la racionalidad del hombre, por haber sido hecho libre para que escoja lo racional²⁵. De la racionalidad de la cultura humana, por ser ella fruto de la acción del Logos creador.

²² La conciencia escatológica se hace presente como tensión hacia la vida eterna, que es la vida verdadera. Con esta idea se exceden los presupuestos estoicos. La vida según el Logos, *eulógou*, da por resultado "el deseo de la vida eterna" según I, 1, 1; la educación del Logos nos prepara para la "bienaventuranza por venir", I, 75, 3; típica afirmación leemos en III, 99, 1: *politeúetai en ouranois epi ges paidagogoúmenos*, es decir, "son hechos ciudadanos del cielo los que han sido educados (por el Logos) en la tierra".

²³ La pedagogía del Logos tiende a hacer del alma la receptora de la *gnosis* y de la *apokálipsis* del mismo Logos, según el importante pasaje de *Paed.*, I, 3,3. Ver M. Spanneut, *Le stoïcisme des pères de l'Eglise de Clément de Rome à Clément d'Alexandrie* (París, 2, 1969), 243-251.

²⁴ Si bien Clemente describe la *gnosis* o conocimiento del perfecto con lenguaje estoico, se trata de una virtud superior en cuanto está ligada a la *apokálipsis* o revelación histórica hecha por el Logos en la Iglesia. Los gnósticos heréticos se creían verdaderos depositarios del contenido de esta Revelación y del método para interpretarla. Contra ellos, pero cerca de ellos en las concepciones teológicas, Clemente trata de describir el "verdadero gnóstico". Sobre este argumento, ver la obra ya citada de Voelker, 447-479.

²⁵ Como en Filón, y más fuertemente que en los estoicos, Clemente designa la "racionalidad" del hombre no solamente como esencia sino también como tarea o meta que debe ser alcanzada (*Paed.*, I, 101-103).

La incorporación de la mente estoica en la doctrina de un cristiano capacita a éste para ingresar en todos los campos del saber y de la acción de su época; el precio es un doloroso desplazamiento de las perspectivas mesiánicas²⁶. El precio que se le exige a la mente estoica es el sometimiento de su concepción racional al juicio de Dios, a la esperanza de la vida eterna, a la referencia de lo racional a una racionalidad superior, que nos viene de Dios a través del Logos²⁷. El resultado en la historia del cristianismo y en la historia de la cultura humana aparece lleno de consecuencias. La identificación de la Ley de Dios con la "ley natural", o de otra manera, la correlación entre *theós* y *physis*, permite al pensamiento cristiano primero y a la acción cristiana después, extender la jurisdicción de su Logos a todo el cosmos, a toda la historia, a toda la sociedad, a todos los individuos. Esta jurisdicción, en última instancia, es la del Juicio de Dios. La escatología, perdiéndose, se adueña de todo.

²⁶ El cambio de perspectivas ya se había realizado en muchos cristianos anteriores a Clemente, como los apologistas cristianos del siglo II que ya habían intentado armonizar la esperanza escatológica con la doctrina de la acción universal del Logos.

²⁷ Ver *Paed.*, III, 100,2: "Tal es este Logos, el Pedagogo, demiurgo del cosmos y del hombre, y por el hombre también pedagogo del cosmos; por su convocación ambos hemos sido constituidos en la espera del Juicio". Perspectiva escatológica del juicio divino, que se extiende al marco de la creación por la Palabra (convocación a la existencia y segunda convocación para el examen).

LA EDUCACIÓN COMO INTERIORIDAD EXPRESIVA

PIETRO PRINI.

A mi parecer, una posición concreta del problema pedagógico debe tener en cuenta dos hechos que constituyen, en cierto modo, los componentes principales de su "situación" en la cultura contemporánea. Ante todo, no se ha tomado con adecuada consideración aquel colosal y preocupante fenómeno de que somos, al mismo tiempo, espectadores, actores y víctimas. Es el fenómeno que está provocando paulatinamente un desplazamiento de la relación educativa desde el plano que yo llamo del *discurso privado* o interpersonal en la familia y en la escuela, al plano del *discurso público* mediante los instrumentos de la tecnología de la educación utilizados en la escuela misma o en los lenguajes de los medios audiovisuales. La educación como el proceso estrictamente interpersonal del maestro y del discípulo está gravemente amenazada por el desborde y la imposición de las múltiples "técnicas del esclavizaje" que constituyen, en las manos anónimas del Estado o del partido o de los grandes *trusts* de la propaganda ideológica, los instrumentos de una sugestión cada vez más refinada y eficaz.

No es cuestión de ejemplificar. Pero todos nosotros estamos asistiendo, más o menos de cerca, a los éxitos clamorosos de estos procedimientos sugestivos, como el decai-

miento de las capacidades críticas más elementales o la aceptación de los modelos de vida más lejanos de cualquier sabiduría. Frente a estas comprobaciones, la actitud del pedagogo que no quiera evadirse en el academismo de una tradición de problemas ya superados, aunque no resueltos, no puede no hallarse en una profunda perplejidad. La tentación más fuerte a que está expuesto es, sin duda alguna, la de dejarse fascinar por aquellas mismas dialécticas de la efectividad que han sido inauguradas por la revolución tecnológica de nuestro tiempo. Es la tentación que proviene de aquel "complejo de inferioridad" de la filosofía frente a la ciencia, que caracteriza el positivismo en todas sus formas. Pero la forma espiritual del proceso educativo ¿puede resolverse en los condicionamientos de las técnicas psicológicas, sin corromperse profundamente? Acá se perfila un caso grave del dilema entre causalidad y finalidad: el *aut-aut* de la eficacia o de la pureza axiológica.

Para tentar de resolverlo, tendremos que volvernos directamente a sus orígenes situacionales. ¿De qué modo la *educación* puede y debe ser distinta frente a los procedimientos de la *sugestión*, del *adoctrinamiento* y de la *propaganda*? ¿De qué modo puede defenderse de ellos por una real autonomía? Es el problema de vida o de muerte de la pedagogía, hoy.

Este problema adquiere un sabor además fuerte, por la consideración de otro hecho que ataca, por así decir, por el interior el ámbito de experiencia más común de la pedagogía. He hablado de la educación como una manera del "discurso privado", y precisamente aquella entre el educador y el educando. No tengo que mencionar acá el tono generalmente optimista con que ha sido pensada la relación educativa en el desarrollo de las pedagogías naturalísticas e idealísticas de más o menos directa derivación rousseauniana. Justamente se ha puesto en relieve muchas

veces, en la interpretación filosófica del fenómeno educativo, la ventaja de la instancia realística frente a la "multiplicidad" y a la irreductibilidad de los "singulares", en parangón con la euforia con que Giovanni Gentile, por ejemplo, resuelve "multiplicidad" y "singularidad" en una mística absorción en la unidad del espíritu como acto puro. Hay que reconocerle a la fenomenología contemporánea el mérito de habernos puesto en guardia frente a estos ilusorios optimismos. Ella ha descubierto y tematizado en la irreductible singularidad de los individuos la esencia propia de aquel índice de resistencia que es la condición y el límite radical del proceso educativo. Acordémonos, por ejemplo, de las observaciones de Sartre, en *L'être et le néant*, acerca de la situación psicológica compleja que surge desde la "presencia" del otro, o más bien, como dice Sartre, desde "*le regard d'autrui*". La experiencia más inmediata de la intersubjetividad no es aquella propiamente "social" de una integración de insuficiencias correlativas, sino más bien es un estado inicial de aversión, de prevaricación y de posesión. El aparecer del *otro* en el horizonte de mi subjetividad es una interferencia que me condiciona y tiende a destruirme como libertad. La coexistencia de dos libertades es, por lo menos en su tendencia más inmediata, el conflicto de dos voluntades de posesión, de dos "concupiscencias". Bajo aquel régimen de acuerdos y de armonías, que será quizá una conquista espiritual, hay el abismo de una originaria actitud posesiva, la actitud, precisamente, del "hombre del subsuelo", según el lenguaje de Dostoyevski, o de la *natura lapsa*, por el pecado original, según el lenguaje cristiano.

Pues bien, un proceso educativo eficaz no puede no tener en cuenta este radical condicionamiento de su origen. Acá la tentación de disolver la pedagogía en una "técnica de la manipulación" es aún más fuerte. La educación podría plausiblemente ser pensada como una *reductio* de la maldad

o ferocidad originaria bajo el dominio de una voluntad, la del educador, instaurada en el orden de los valores. Este dominio tendría que ser operado cada vez por todas aquellas formas de astucia o de violencia psíquica, de las que se sirve abundantemente —y hasta en cierto punto legítimamente en su campo— la psiquiatría contemporánea. La plausibilidad de tal concepto de la práctica educativa aparecería tanto mayor cuando el “más fuerte”, el educador, puede sentirse él mismo como poseedor seguro de la verdad y hablar y actuar en nombre de un incontrovertible orden de valores.

Es indudable que estas y otras parecidas “tentaciones” constituyen el más grave peligro de disolución de cualquier proceso educativo auténtico. Para no caer en ellas es necesario, ante todo, que sea clara la línea que separa la educación de cualquier tipo de manipulación o de vinculación psíquico-ideológica, bajo el modelo de las que Marcel llama las “*techniques d’avilissement*”. Son de este tipo, por ejemplo, algunos de los refinados procedimientos del psicoanálisis o los *slogans* de propaganda o de publicidad, cuyos efectos son previsibles por las medidas de la psicometría. El límite es y no puede ser otro que esto: ninguno de tales procedimientos técnicos puede influir sobre la libertad de aquellos a quienes miran, sino para disminuirla o para destruirla. Y es justamente el opuesto el fin de la educación, que se vuelve a defender, a fortalecer y a iluminar interiormente la libertad del educando, aquella libertad que es la cifra más auténtica de su espiritualidad. Podríamos decir, en cierto modo, que la actividad educativa tiene que desarrollar en el plano humano y natural una acción análoga a la que San Agustín atribuye a la “*gratia*” frente a la “*libertas negativa*” o libertad de arbitrio: es la acción corroboradora e iluminante que transforma por el interior esta larva de libertad del mal en una verdadera y plenamente cons-

ciente voluntad del bien. Una acción, por tanto, esencialmente liberadora. Ninguna técnica puede llegar a esto. Ninguna técnica puede llegar más allá de los límites de una promoción de reflejos condicionados o de una asociación de "ideas hechas" o, en fin, de una conducta de "robot" psíquico. Ninguna técnica puede llegar a hacer del educando *un hombre*, en el sentido más auténtico de la palabra. Nuestro educador del Ochocientos, Gino Capponi, decía que el solo y verdadero fin de la educación es el de *hacer hombres*.

Justamente en este asunto tenemos que cuidarnos del equívoco filosófico que coloca en el plano de la "causalidad" la acción del educador, cuando, por ejemplo, se habla, como alguien dice, de una "acción transitiva" del educador hacia el educando. Yo pienso que cierta terminología tomista no puede acá ayudarnos, sino más bien tenemos que decir que oscurece un planteamiento más profundo de la relación entre educación y libertad. Las categorías de lo axiológico no son las mismas que las de lo real. La actividad educadora no puede operar sobre la libertad en otro modo del que opera el valor: cuya eficacia está puramente en su propio *hacerse manifiesto*. En este sentido se puede decir que la educación es aquel conjunto de procedimientos en virtud de los cuales el educador *se manifiesta* (se exhibe, yo diría, si la palabra no hubiera sufrido un deterioro en su sentido) al educando en la búsqueda y en el ejercicio, en la vivencia del valor, de la verdad o de la santidad, del sacrificio o del amor. Toda la acción educadora tiene su fundamento en esta presencia y en este desvelarse del valor en la palabra, en la obra y en la vida del educador. Es una plenitud o una exuberancia interior que desborda y se desvela. Así, Dante dice de los hermanos de Francisco de Asís que corrían detrás de él, porque eran enamorados de su esposa, "Madonna Povertà". La educación es un verdadero y propio proselitismo del

valor. Los escritores de mística hablan de esta especie de *charme* iluminante que irradia hacia quienes lo rodean la simple presencia del santo, que en este sentido es el prototipo del educador. Pero también el pagano Porfirio dice algo parecido, cuando nos cuenta, en su *Vida de Plotino*, que el maestro, hablando a sus discípulos, se iluminaba en su cara y la luz de la inteligencia la hacía brillar de belleza. La doctrina plotiniana de la articulación íntima entre *théorein*, *práttein* y *poiein* es quizá el modelo más claro de la dialéctica inmanente en el acto educativo. No hay otro fundamento metafísico de la posibilidad del acto educativo sino en el horizonte del ser como verdad, como acto de manifestación o develamiento en la contemplación (*théorein*) del cual, en todos sus grados, los seres *se hacen* (*práttein*), es decir, se realizan *en cuanto contemplantes*, *theoròi*, para *hacer* (*poiein*), a su vez, es decir para manifestarse a los otros, en el irradiarse de la verdad hacia los límites de la materia, de lo oscuro, de lo informe, de lo opuesto del ser. La raíz y la esencia de la acción es la contemplación. La acción, sea la del hacerse a sí mismo, sea de hacer a los otros, se funda en la verdad, en el sentido más profundo en que la verdad es la manifestación del ser como amabilidad, es decir, como fuente de los valores.

¿De cuál acción se trata? No de la acción que nace de la necesidad o de la pobreza para transformar el mundo en bienes económicos, en bienes de la fruición vital, sino de la acción que desborda desde la plenitud del valor, o como lo llaman los griegos, del *Agathón*. Es, nada más y nada menos, la acción educativa.

Y para concluir, retomando el punto del cual he empezado, podríamos preguntarnos si se puede hablar, en sentido propio, de *técnica educativa*. Yo lo admito, bajo una sola condición: que este sentido coincida con lo de que se habla en la *técnica de la expresión*. La pedagogía, en cuanto teo-

ría del arte de educar, se hace normativa solamente como una técnica de la expresión, o de la manifestación axiológica. Una técnica del lenguaje, en el sentido de una sensibilización del valor, es propiamente una parte de esa gran vituperada que ha sido la *tekne rethoriqué* de los antiguos. Habrá que profundizar este discurso: la pedagogía como la seriedad de la retórica.

IN-SISTENCIA Y EDUCACIÓN

ISMAEL QUILES.

1. FILOSOFÍA IN-SISTENCIAL Y EDUCACIÓN.

Es normal que la filosofía se proyecte a los problemas de la educación. Toda educación supone una filosofía y toda filosofía debe referirse a la educación.

La experiencia de la historia de la filosofía demuestra, desde Sócrates y Platón, la espontaneidad con que el tema de la educación brota de toda intuición filosófica. Ésta quiere dilucidar, ante todo, el problema del hombre, su sentido en la vida y su ideal. A la pregunta obvia del *cómo* alcanzar ese ideal responde la necesidad de recurrir a la educación y de estudiar su naturaleza y sus métodos.

En lo que se refiere a la filosofía in-sistencial, me vi obligado a conectarla con la educación, en varios cursillos sobre filosofía de la educación; pero, sobre todo, cuando me hice cargo, en 1967, de la cátedra de Filosofía de la Educación en el Ciclo Pedagógico de la Universidad del Salvador. Fue para mí una experiencia extraordinaria comprobar que la in-sistencia, por expresar la más profunda "esencia" del hombre, resultaba un principio iluminador de los grandes temas de la educación: la esencia de la educación, el fin y el sujeto, los deberes y derechos, la libertad de enseñanza, el proceso educativo, la relación educando-

educador, el tema autoridad y espontaneidad, el espíritu de los planes y programas, etc.

Como el hombre es "persona" por ser in-sistencia o interioridad óntica, el resultado obvio fue el de una "filosofía de la educación personalista". Aquí encontré los fundamentos y las aplicaciones esenciales. Ahí comprobé que la in-sistencia resulta ser lo que he denominado el *principio metafísico orientador de los problemas de la educación*. Todos éstos, en última instancia, se iluminan retornando a su foco central y se apoyan sólidamente en su piedra de toque, la in-sistencia, verdadero principio, *arché*, en estricto sentido aristotélico, de toda la educación.

2. PERSONALIZACIÓN.

Con frecuencia se considera la educación como un proceso de "personalización", por cuanto el fin último de aquélla es la "personalización". Pero ¿a qué se refiere el término "personalización"?

Creo que uno de los mejores resultados de la aplicación de la in-sistencia a la educación ha sido, para mí, el de precisar el sentido "esencial" de "personalización" y distinguirlo de los otros sentidos consecuentes, complementarios o accidentales. Ello se logró al aclarar que la "esencia última" de la persona, el "yo ontológico", no es el yo psicológico, ni el yo como individuo, ni la inteligencia ni la voluntad, sino la fuente óntica de todas estas realidades. Esto para mí no fue nuevo, como tal, pero sí como *lo originario de lo demás en la persona* y el núcleo esencial de su ser: la "personalización", en su "esencia", es la in-sistencia; y educar para ser y actuar según ella, es el fin último de la educación, el primero, necesario, básico, simplemente "humano", respecto de todos los demás aspectos y fines de la educación.

Para evitar los equívocos, ambigüedades, desviaciones y abusos del término “personalización” (y “personalizar”) en general, y *particularmente en su aplicación*, ha sido para mí muy útil y clarificadora la distinción de los diversos sentidos de “personalización”. Los principales son:

a) *Personalización esencial*: que llamo *educación personalista*, por ir a la esencia de la persona (in-sistencia), por lo cual ser “buena persona, buen hombre” (por distinción), con ser bueno en algo (buen músico, etc.), es lo “común” a todos, en lo que todos somos “iguales”.

b) *Personalización individual*: que llamo “educación individualizada o personalizada”, es la de la persona como “tal” persona, es la que hace *diferente* a cada uno. No en lo que somos *iguales* (la esencia) sino en lo que somos *diferentes*. A veces se llama la “personalidad” propia de cada uno o diferencial, que no se debe confundir con la *personalidad esencial*.

c) *Personalización integral*: Debe tener en cuenta *todos* los aspectos, facultades y circunstancias comunes a todo ser humano. A esta personalización integral correspondería la llamada “educación integral”, es decir, el conjunto de conocimientos, hábitos y aptitudes que todo hombre necesita para el desarrollo armónico corporal y espiritual, para situarse en el mundo, y, sobre todo, en la sociedad. Sobre la base de la “personalidad esencial”, que mira al ser más profundo del hombre, y para su mayor realización, se requiere esta “educación integral”. Tal sería el ideal de la “*Paideia*” griega o la “*Humanitas*” romana, que ahora llamamos “educación humanista”.

d) *Personalización complementaria*: Hay otro aspecto en el ser del hombre, constituido por alma y cuerpo, y situado en el mundo y en la sociedad, que es la elección de su puesto individual en la vida, según su vocación personal. Es el “tipo de vida” que uno elige. El ejemplo más claro de

ello es la *profesión* a que uno dedica su vida. Es evidente que la profesión imprime a la persona una actitud típica, que con frecuencia se designa como la "personalidad profesional". Por eso se puede hablar de "educación complementaria o profesional o vocacional". Es obvio que ésta debe apoyarse sobre la educación personalista esencial y servir para el ulterior desarrollo y perfección de ésta.

Reitero que esta cuádruple distinción del significado en el cual se usa el término "personalidad" y "personalización" me ha servido para comprender los usos diversos del término y evitar confusiones.

Por mi parte, cuando uso el término "personal", "personalidad", "personalización", "personalista", me refiero en esta exposición a la personalidad *esencial*. Por eso, "personalización esencial" y "educación esencial" son para mí sinónimos y precisos en su sentido. Este resultado lo debo a la aplicación de la filosofía in-sistencial al análisis de la educación.

Ahora debo agradecer a los prestigiosos miembros de este Coloquio las nuevas perspectivas que han descubierto en varios aspectos de la aplicación de la filosofía in-sistencial a la educación. En verdad que a mí mismo me han descubierto nuevos campos del in-sistencialismo, a propósito de los estudios rigurosos y profundos que he ido escuchando estos días. Me voy a referir a algunos ejemplos.

3. INTERIORIDAD Y EXTERIORIDAD EN LA IN-SISTENCIA.

A veces podría parecer que el término mismo "in-sistencia", al poner de relieve la interioridad, el ser-en-sí, de la esencia del hombre, presenta a éste como un ser cerrado sobre sí mismo, celoso de guardar su individualidad, y se olvidaría el aspecto social de la relación con otras personas y con el mundo material. Más de una vez me han propuesto

esta duda en mis conferencias algunos oyentes. Pero ya saben muy bien ustedes, que conocen la filosofía in-sistencial, que la interioridad de la in-sistencia lleva en sí misma, por su esencia, la raíz de la vivencia con el exterior (es por su esencia y se experimenta con-vivente). Los extensos análisis de "in-sistencia y mundo", "in-sistencia y prójimo", "in-sistencia y Dios", en mi obra *Más allá del existencialismo*, son claros y definitivos al respecto. Allí quedó acuñado el término "inter-in-sistencia", que por sí mismo es elocuente. En el Coloquio el Dr. Caturelli ha hecho una aplicación muy rica en contenido de la "inter-in-sistencia" al diálogo entre el educador y el educando, por serlo entre "personas" o "in-sistencias". La verdad es que a mí mismo me ha recordado la aplicación de muchos de mis textos al caso del diálogo profesor-alumno.

Un aporte de gran interés también para aclarar y completar este aspecto de la interioridad in-sistencial, es el análisis del dinamismo dialéctico del ser-interior hacia el exterior, y viceversa. La concepción de la ex-in-sistencia propuesta por el prof. Beck para aplicarla a la educación, me ha llenado de satisfacción al comprobar la coincidencia del significado que él atribuye a la in-sistencia, con el mío, incluso en la terminología misma. Nos ha confirmado en la propiedad del término "in-sistencia" para expresar la esencia del hombre como interioridad. Como para nosotros la in-sistencia no es cerrada sobre sí misma sino, al revés, precisamente por ser in-sistencia está abierta, y la in-sistencia misma es la posibilidad metafísica de esa apertura (existencia), no pensamos que fuera necesario explicitar el aspecto de "ex-sistencia", pero, sin duda, es conveniente subrayarlo con más frecuencia.

El mismo proceso de la Trinidad, en el cual Beck, inspirado por San Agustín, encuentra una analogía para el dinamismo del alma, nos muestra que: 1) Todo parte de la "interioridad", "in-sistencia" o "en-sí", que es el Padre. 2)

Éste engendra a uno distinto de sí, aunque totalmente igual en la naturaleza divina; sin dejar de estar-en-sí, “sale de sí” en el Otro de Sí al engendrarlo; se da hacia afuera de sí, *ex-sistencia*. 3) La dialéctica in-sistencia-ex-sistencia, la relación entre el Padre y el Hijo, es el Espíritu Santo, Amor entre las dos primeras personas. Éste es un verdadero dinamismo interno y eterno de Dios, que comienza en el Padre (ser-en-sí, in-sistencia) sigue en el Hijo (ser-en-otro, existencia) y retorna al Padre por el Espíritu Amor (vuelta a la *in-sistencia* que así se enriquece para seguir el proceso eternamente).

Como es fácil comprobar, por la misma analogía con estas tres fases, si queremos mantenerla: 1) se parte de la interioridad (in-sistencia). 2) Sin dejar de ser sí misma y de estar en-sí-misma, la interioridad se abre a la exterioridad (ex-sistencia). 3) De ésta vuelve necesariamente la interioridad a sí misma, para enriquecerse con más autoconciencia de sí y autoafirmarse más frente a lo otro (in-sistencia), para abrirse mejor de nuevo a la ex-sistencia...

Si queremos sintetizar el proceso dinámico debemos comenzar por la in-sistencia, pasar a la ex-sistencia y retornar a la in-sistencia; la fórmula completa debería ser *in-ex-in-sistencia*.

Tal vez sea suficiente mantener el término de la esencia original in-sistencia, que es el germen del proceso interioridad, exterioridad y realimentación de la interioridad, para una más consciente exterioridad.

Este aporte lo considero muy enriquecedor para la filosofía in-sistencial y sus aplicaciones a la educación.

4. PERSONALIZACIÓN ESENCIAL Y METAFÍSICA DEL DEBER.

La in-sistencia es la base metafísica del deber. Este aspecto me parece el más importante para la “personaliza-

ción", y, consiguientemente, para la educación. Algo he desarrollado en mis trabajos, la conexión óntica general: *ser-deber*.

Pero confieso que faltaba en mi filosofía in-sistencial desarrollar más a fondo las proyecciones implicadas en la misma in-sistencia. Varios de los trabajos de este Coloquio me lo han puesto de manifiesto por sus análisis del deber, del valor, de la libertad y del amor, partiendo de la in-sistencia. Voy a referirme al tema del deber que va junto con el del valor, según mis propios análisis enriquecidos por los valiosos aportes de este Coloquio.

Más allá de la autonomía y la heteronomía (que tienen su base cuando se trata de una in-sistencia contingente y encarnada), está el núcleo interior óntico consciente: el ser, mi ser; que por ser-en-sí, está presente a sí mismo, con su esencia propia de ser en concreto. Algo así como si mi ser se dice a sí mismo "aquí estoy", y necesariamente debo tomar nota de ello, es decir, del "soy" y del "soy este ser", este "mí mismo", tal como soy. Mi esencia óntica se me presenta así, como es, inexorablemente. Inútil es desconocerla. Ahí está con su *presencia total*. Naturalmente, ésta es la presencia-conciencia de la interioridad del ser. Pero al señalar su estructura óntica de in-sistencia, la interioridad parece tocar su fondo óntico y estar más firme y desnuda ante sí misma.

5. EL CHOQUE ÉTICO (ONTOLÓGICO-TEOLÓGICO-SOCIAL-CÓSMICO).

Mi in-sistencia se ve como es, que es *así* y no de otra manera; se conjugan entonces los *dos elementos ónticos de la interioridad del deber*: el ser en sí y el impulso óntico de ser, *cómo soy*.

En este *cómo* está marcada por el propio ser la senda del deber. El “choque óntico” lleva consigo el “choque ético”.

No basta que la decisión salga de la interioridad, sino que debe escuchar la exigencia de ser “su” ser. Lo valioso no es sólo lo que espontáneamente surge de nuestro ser contingente, sino lo verdaderamente “auténtico”, es decir, lo que responde a mi exigencia de ser yo mismo. Ésa es mi inevitable “conciencia interior”.

Ello implica *saber discernir* los impulsos destructivos, que a veces aparecen en nuestro “contingente” centro interior, como sirenas que prometen una realización, pero que resulta ilusoria: aniquila nuestro ser, en vez de realizarlo.

Es natural que la educación deba tener, ante todo, presente la necesidad de discernir lo auténtico y lo contraauténtico. Para ello siempre hay que retornar a esa base metafísica de nuestro ser, a esa interioridad, en la cual el *ser* mismo señala su *deber*. Por supuesto, *este deber*, exigido por el “*ser mismo mío*”, por mi interioridad óntica, surge en mi propia interioridad, y por eso se puede hablar con propiedad de “metafísica de la interioridad del deber”.

Esta metafísica de la interioridad del deber puede ser considerada como una verdadera “autonomía”, ya que la primera norma para mi ser y la inevitable llamada a su respeto, su primera “voz interior”, sale de mi propio ser, de mi propia estructura óntica.

Pero esta autonomía no es absoluta, sino relativa. Porque a diferencia de Dios, Ser Absoluto y Autonomía Absoluta, la in-sistencia contingente recibe su *ser y su deber* de Otro.

Aunque el “primer llamado al deber”, el “choque ético”, surge ya de mi propio ser, porque *exige* ser conforme a su propia estructura óntica, in-sistencia encarnada, sin embargo, se encuentra con un orden del propio ser y del propio deber ya hecho. Mi opción es aceptarme o rechazarme, en

un acto que debe salir de sí mismo, libre opción, pues si no fuera libre (autodecisión) no sería acto humano, no tendría valor para mi ser.

6. PERSONALIZACIÓN ESENCIAL Y VALOR.

Toda "acción humana" es personalizante de la esencia del hombre, y por eso toda "acción humana" es por sí misma *personalización esencial*. Toda "acción humana" es, pues, en algún grado, autoeducación personalista: pasear, regar una planta, cepillarse la ropa, vender y comprar..., hasta llegar hasta las actividades superiores de la técnica, o las creaciones artísticas, literarias, jurídicas, etc. Todo es, en alguna manera, personalización, en cuanto es una acción consciente, que sale del interior y lo enriquece, lo personaliza más, por el mismo ejercicio propio de su ser autoconsciente.

Pero cuando se trata de una acción "exigida" por el mismo ser interior, porque en ella va implicada la conformidad con su esencia, al paso que en la contraria su degradación, la persona se siente más en juego como tal, y por eso es la mayor o menor o ninguna "personalización esencial" la que entra en el compromiso.

He aquí por qué ante el valor y el deber, es cuando se ejercita y progresa más específicamente la "personalidad esencial".

Con razón se ha repetido en este Coloquio que en la educación debe darse la primacía de la pureza axiológica sobre la eficiencia.

7. LA PERSONALIZACIÓN ESENCIAL Y LOS VALORES MORALES Y RELIGIOSOS.

Si todos los valores, como acabamos de ver, concurren en mayor o menor grado, según su jerarquía, a la personali-

zación esencial, la *exigencia interior es máxima*, el “choque ético”, en terminología nuestra, alcanza la profundidad óntica total, cuando se trata de los valores morales.

La palabra “deber” resuena en nuestra interioridad como “obligación moral”, ante la cual se juega la esencia de nuestra persona, o, en fin, realizar o no nuestra personalización esencial.

Pero, entre los valores morales, y en el fondo y en la cúspide a la vez de todos ellos, están los religiosos. En éstos nuestra in-sistencia, nuestro ser esencial, alcanza la cumbre suprema de su autorrealización, porque hace vivida, intensificada y apropiada su relación personal con el Absoluto. En el acto religioso, que es a la vez *reconocimiento, obediencia y amor* respecto de Dios, el hombre siente que salva o pierde toda su dignidad, todo su ser como persona.

Se ha planteado, más de una vez, en este Coloquio, el problema de la libertad en la vida humana y en especial en la educación. El hombre es libre, se ha dicho, pero en nombre de la libertad no puede hacer todo lo que espontáneamente se le ocurra. Esto es muy cierto en sí y muy importante para la educación. Precisamente ésta tiene como fin la personalización esencial, y ésta sólo se alcanza cuando se usa la facultad óntica de la libertad para “escoger u optar *bien*”, es decir, conforme a lo que perfecciona, y no con lo que desintegra mi ser, esto es, conforme a lo bueno para mi ser, y no con lo malo.

Es cierto, pues, que la obligación moral no anula la libertad sino que le muestra el camino verdadero. Siempre subsiste la libertad óntica o radical (preferimos esta cualificación a la de “libertad psicológica”). Pero si la uso contra mi ser, en la medida y en el orden en que la uso, debo atenerme a sus consecuencias de desintegración de mi ser personal. Mi “centro interior” queda perturbado en su raíz, como barco a la deriva que se siente naufragar.

Nada más importante para la educación que enseñar a ver el auténtico camino, entrenar para discernir lo que responde a mi ser o lo desintegra, sobre todo en el orden moral y religioso. Ahí se alcanza lo más esencial de la educación. A ello sirve nuestra metodología in-sistencial, de enseñar a ser-en-sí, mantener la paz del centro interior, para ver con transparencia la propia realidad y la que me circunda, actuar luego con autoconciencia, autocontrol y autodecisión.

8. PERSONALIZACIÓN ESENCIAL Y AMOR.

No puedo dejar de referirme a uno de los aspectos evocados en este Coloquio y sobre el cual hay todavía un vacío en mis análisis de la in-sistencia. Aún no le llegó su turno, pues se alcanza ahí la cúspide del ser: in-sistencia y amor. Debo agradecer que se hayan mostrado las ricas proyecciones que la in-sistencia incluye en su ontología el demostrar que la estructura de centro interior conlleva una esencial apertura, no teórica, ni retórica, sino ontológica, hacia los otros centros interiores, en especial al centro supremo: Dios. Yo he hablado desde un principio de la inter-in-sistencia y varios de los participantes han hecho referencias valiosas de ella para iluminar el proceso de la educación.

Pero cuando se dice expresa y explícitamente que la in-sistencia, por su gravitación óntica, alcanza su realización suprema en el acto de amor, es cuando se ha puesto en primer plano la meta final de la in-sistencia, la paradoja de la autorrealización óntica suprema, por la entrega suprema del sí al tú, por el amor.

La educación in-sistencial es educación para la personalización esencial, la plenitud esencial: ser-en-sí, paz del corazón, libertad y amor.

Se terminó de imprimir
en setiembre de 1983,
en Talleres Gráficos LINORAP S.R.L.,
Sócrates 764, Ciudadela Norte.

Tirada: 1.500 ejemplares.